

**Universidade do Porto**  
**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação**

**O IMPACTO DA MÚSICA NA REGULAÇÃO EMOCIONAL**  
**EXPLORAÇÃO DE MECANISMOS SUBLIMINARES**

**Paulo Gil de Lima Pinheiro**

Outubro 2014

Dissertação apresentada no Mestrado Integrado de Psicologia,  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade  
do Porto, orientada pela Professora Doutora Cidália Duarte  
(FPCEUP).

**Universidade do Porto**  
**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação**

**O IMPACTO DA MÚSICA NA REGULAÇÃO EMOCIONAL  
EXPLORAÇÃO DE MECANISMOS SUBLIMINARES**

**Paulo Gil de Lima Pinheiro**

**Outubro 2014**

**Paulo Gil de Lima Pinheiro**  
**Presidente:** Doutor Nuno Gaspar  
**Arguente:** Doutor Joaquim Coimbra  
**Orientadora:** Doutora Cidália Duarte  
**Classificação:** 19 valores

Dissertação apresentada no Mestrado Integrado de Psicologia,  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade  
do Porto, orientada pela Professora Doutora Cidália Duarte  
(FPCEUP).

## AVISOS LEGAIS

O conteúdo desta dissertação reflete as perspetivas, o trabalho e as interpretações do autor no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceptuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus Conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, o autor declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. O autor declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

## Agradecimentos

À minha mãe pela segurança e confiança que plantou desde cedo e pela maneira como vive que me ensinou o que é que um sorriso e uma mão estendida podem fazer pelas pessoas. Sem isso nunca conseguiria a inspiração para escrever sempre com o coração.

À Ana pelo amor e pelos nossos duetos que muito me fazem sentir que música e tudo o resto é melhor quando partilhado.

À música pela inspiração e pela companhia nos momentos felizes, tristes, sós e acompanhado. Obrigado por me fazeres sentir as coisas como as sinto

Aos meus animais (os que estão na memória e os que ainda vivem para as criar) pelo amor incondicional e pela companhia em todos os momentos.

Aos meus amigos, a fonte das minhas maiores e melhores meditações e reflexões sobre o mundo e pela companhia inigualável. Obrigado pelo “*tsh!*” e pelo “*Yes!*”! Eles estão aqui bem presentes nesta dissertação.

(Ainda dentro dos amigos) À Looney Tuna porque, de facto, é delicioso conhecer e crescer com pessoas a tocar e fazer música. Provavelmente a melhor escola de “*skills*” da Universidade do Porto.

À Professora Doutora Cidália Duarte pelo apoio presente e forma de ser que muito me facilitou a elaboração desta tese. Obrigado pela paciência e pela confiança que me deu para trabalhar um tema que não está na sua zona de conforto. A coragem também foi sua!

E, finalmente, à faculdade, pelos professores que me inspiraram, pelas pessoas que me deu o privilégio de conhecer e pelo pátio - a “melhor sala de aula da FPCEUP” - onde muitas conversas se desenrolaram e muita aprendizagem se assimilou.

## Resumo

É universal a necessidade de constante adaptação face às exigências que são impostas todos os dias às populações. Face a experiências stressantes e disfóricas é vital que seja feita uma regulação adaptativa das emoções para que cada indivíduo seja capaz de gerir eficazmente os seus níveis de bem-estar e funcionalidade, bem como para se manter motivado para fazer essa gestão que assegurará a satisfação de necessidades em si e, possivelmente, nos outros. Associados a uma regulação eficaz estão características como, melhor resolução de problemas, melhores capacidades cognitivas, menor inibição social, maior sucesso académico, maiores níveis de moralidade e, consequentemente, um maior bem-estar físico e psicológico percebido. Em contraste, os casos de desregulação ou regulação não-adaptativa estão associados a psicopatologias (e.g. ansiedade, depressão, perturbações da personalidade, perturbações de stress, distúrbios alimentares), criminalidade, gravidez na adolescência, agressividade e de forma geral, menor bem-estar físico e psicológico percebido. Na busca de alternativas que permitam uma maior capacitação adaptativa no que concerne à regulação de emoções, a literatura agora indica uma ligação entre envolvimento musical e índices de menor dificuldade em regular emoções. Servindo como intuito deste estudo o reforço dessa ligação foram averiguados os níveis de dificuldade em regular emoções em 188 sujeitos (M idade = 23,03 anos) divididos entre dois pares de grupos – instrumentistas vs não-instrumentistas e ouvintes vs performers e/ou compositores. Foram ainda explorados a ligação entre a escolaridade dos sujeitos e respetivos pais e essas mesmas dificuldades ao nível da regulação. Para avaliar o nível de dificuldade em regular emoções foi usada a *Difficulties in Emotion Regulation Scale*, DERS. Os resultados sugerem uma menor dificuldade em regular emoções quanto maior for o envolvimento com a música, isto é, para o caso dos performers/compositores. Discutem-se as implicações dos resultados e sugere-se a implementação de programas mais longos de educação musical nos planos curriculares como estratégia de promoção e de redução de riscos face aos benefícios e perigos associados à gestão da regulação emocional.

Palavras-chave: regulação emocional; música; envolvimento musical; músicos

## **Abstract**

The need of constant adaptation to all kinds of stressors that stumble upon our way every day is universal. While facing stressing and dysphoric experiences it's vital that an adaptive emotion regulation takes place, so that each individual can manage effectively his or her levels of well-being, functionality, and also so that he or she is motivated to do that same management, that will insure his/her satisfaction of needs and , possibly, in others. An effective regulation is linked with better problem-solving, enhanced cognitive capabilities, less social inhibition, enhanced academic success, higher levels of morality and, subsequently, a higher perceived physical and psychological well-being. In contrast, in dysregulation or non-adaptive regulation cases are linked to several psychopathologies (e.g. anxiety, depression, personality disorders, stress disorders, eating disorders), crime, teenage pregnancy, aggression and less perceived physical and psychological well-being. In search of alternatives for capacitating individuals with emotion regulation skills, the literature now suggests a connection between an active involvement with music and lower emotion regulation difficulties. The present study was used as a mean to strengthen that connection. By using a sample of 188 subjects (M age = 23.03 years old) divided in two pair of groups – individuals that play an instrument *vs* individuals that don't play any instrument and listeners *vs* performers and / or composers – these subject's emotion regulation difficulties were accessed. To do so the Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS) was used. Results suggest that less emotion regulation difficulties are associated with higher involvement with music, i.e., while being a performer or a composer. Some implications are discussed and it's suggested that longer musical programs should be implemented in the curricula as a promotion and risk reduction strategy of, respectively the benefits and dangers associated with the management of the individual's emotion regulation.

**Keywords:** Emotion regulation; music; involvement with music; musicians

## Résumé

L'adaptation constante des populations face aux exigences qui leur sont imposées est un besoin universel. Afin que chaque individu se sente capable de gérer avec efficacité ses niveaux de bien-être et de fonctionnalité, une régulation adaptative des émotions est nécessaire et même cruciale, non seulement pour contrer des situations de stress et de dysphorie, mais aussi pour maintenir une motivation nécessaire à ce contrôle qui est censé assurer la satisfaction de nos besoins et de ceux des autres. Une plus grande efficacité de résolution face aux problèmes, l'amélioration des capacités cognitives, une baisse de l'inhibition sociale, de meilleures performances académiques, un sens de moralité plus élevé et une amélioration perceptible de bien-être physique et psychologique sont les caractéristiques associées à une régulation efficace. En opposition à tout cela, les cas de régulation non-adaptative sont le plus souvent associés à des psychopathologies, à la criminalité, aux grossesses précoces, à de l'agressivité et à un bien-être physique et psychologique plus faible. La littérature indique un lien entre l'implication musicale et un plus faible indice de difficulté à réguler les émotions. Le renforcement de ce lien est ce qui constitue le point focal de l'étude dont il est ici question. Dans le cadre de cette recherche, les différents niveaux de difficultés de régulation émotionnelle ont été testés sur 188 sujets (M âge = 23,03 ans) divisées entre deux paires de groupes – instrumentiste vs non-instrumentiste et auditeurs vs interprètes et/ou compositeurs. Un lien entre la scolarité de ces derniers et de leurs parents respectifs en ce qui concerne ces mêmes niveaux de difficulté de régulation ont été explorés aussi. L'évaluation a été faite par le *Difficulties in Emotion Regulation Scale*, DERS. Les résultats suggèrent une plus grande facilité à réguler les émotions dans le cas des interprètes/compositeurs. Les discussions portent sur les différentes implications des résultats, et suggèrent l'introduction d'un plan d'éducation musicale de plus grande importance dans les programmes d'enseignement, en tant que stratégie de promotion et de réduction de risques face aux avantages et aux dangers associés à la gestion de la régulation émotionnelle.

Mots-clés : régulation émotionnelle; musique; implication musicale; musiciens

## Índice Geral

<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
1. Regulação emocional.....	6
1.1 Papel da vinculação na regulação emocional.....	7
1.2 Definindo o construto de regulação emocional.....	9
1.3 Por que é que a regulação emocional importa?.....	13
1.4 Como se pode promover um melhor uso da regulação emocional?.....	17
2. Música e Regulação Emocional.....	19
2.1 A Biologia da Música .....	19
2.2 Música e Emoção.....	21
2.3 Música e Regulação Emocional.....	24
3. Objetivos .....	27
4. Hipóteses .....	28
<b>Estudo Empírico .....</b>	<b>31</b>
1. Método.....	31
1.1. Participantes .....	31
1.2. Instrumentos.....	32
1.3. Procedimento .....	34
2. Resultados.....	34
3. Discussão .....	41
3.1. Instrumentistas vs não-Instrumentistas .....	42
3.2. Performers/Compositores vs Ouvintes x Instrumentistas vs não-Instrumentistas.....	46
4. Limitações do estudo e direções futuras.....	50
<b>Considerações finais .....</b>	<b>52</b>
<b>Referências .....</b>	<b>55</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>72</b>



## Índice de Tabelas

Tabela 1.	Testes de normalidade para a distribuição dos valores da DERS (Escala de Dificuldades na Regulação Emocional) para sujeitos que tocam e não tocam instrumento.....	35
Tabela 2.	Valores de Assimetria e Curtose dos valores da DERS (Escala de Dificuldades na Regulação Emocional) que não respeitam a distribuição normal para sujeitos que tocam e não tocam instrumento.....	36
Tabela 3.	Valores médios e desvios padrão para os valores da DERS (Escala de Dificuldades na Regulação Emocional) para sujeitos que tocam e não tocam instrumento.....	37
Tabela 4	Teste de homogeneidade de variância dos valores da DERS (Escala de Dificuldades na Regulação Emocional). ....	37
Tabela 5.	Diferenças entre médias dos valores da DERS (Escala de Dificuldades na Regulação Emocional) para sujeitos que tocam e não tocam instrumento. ...	38
Tabela 6.	Valores médios e desvios padrão para os valores da DERS (Escala de Dificuldades na Regulação Emocional) para sujeitos ouvintes e performers/compositores.....	38
Tabela7.	Diferenças entre médias dos valores da DERS (Escala de Dificuldades na Regulação Emocional) para sujeitos ouvintes e performers/compositores. ...	38
Tabela 8.	Diferenças entre médias dos valores da DERS (Escala de Dificuldades na Regulação Emocional) para sujeitos ouvintes que tocam e não tocam instrumento.....	40
Tabela 9.	Testes de normalidade para a distribuição dos valores da DERS (Escala de Dificuldades na Regulação Emocional) para sujeitos ouvintes e performers/compositores.....	40
Tabela 10.	Valores de Assimetria e Curtose dos valores da DERS (Escala de Dificuldades na Regulação Emocional) que não respeitam a distribuição normal para sujeitos ouvintes e performers/compositores.....	41

## Introdução

*“One ought to hold on to one's heart; for if one lets it go, one soon loses control of the head too” ~ Friedrich Nietzsche*

Ao longo dos tempos, parece que sempre houve uma luta, ainda por resolver, entre apaixonados e pragmáticos. Enquanto uns veneram a emoção como bons românticos, apaixonados pelos prazeres que a emoção dá azo, outros são da opinião que a emoção é acessória e é como um apêndice do ser-humano, algo que evolutivamente se foi tornando desnecessário face à racionalidade (Sripada & Stich, 2004) e que a sua prevalência irá, normalmente, resultar em tragédia. Na verdade, não se pode dizer que algum dos dois lados tem mais razão que o outro porque, de certo modo, a emoção pode revelar ser uma faca de dois gumes. Da mesma forma que a emoção pode curar e motivar para a vida, ela pode destruir e convencer um indivíduo que não vale a pena viver. De facto, se pensarmos bem, psicopatologias como a ansiedade e depressão surgem, muitas vezes, como resposta a emoções disfóricas com um grau de intensidade elevado (Watson, Clark & Carey, 1988). Da mesma forma, num cenário onde exista uma extrema excitação de uma emoção com uma valência eufórica (e.g. drogas ou paixão) e onde não seja possível ao indivíduo voltar a ter essa sensação ao seu dispor, este pode ser conduzido para um estado emocionalmente desagradável com consequências igualmente más. Talvez por isso os epicuristas postularam que, para atingir a verdadeira felicidade, é necessário ficar no meio-termo, evitando grandes sensações para que se pudesse estar constantemente num estado de ataraxia, liberto do medo do sofrimento.

Não obstante, não se pode simplesmente deixar implícito que as emoções têm uma nuvem a pairar sobre elas e que a sua presença são um mau agoiro ao qual sempre precede algo trágico. Quando olhamos para as elas, não podemos simplesmente dicotomizá-las como boas ou más, positivas ou negativas. Considerando que existem diferentes consequências para as mesmas respostas emocionais em contextos diferentes, seria imprudente considerar as emoções como tal. Talvez será melhor classificar as emoções como agradáveis (eufóricas) ou desagradáveis (disfóricas), bem como adaptativas ou não-adaptativas (Vasco, 2013). Se pensarmos bem, todos nós já sentimos emoções agradáveis, mas que não são/foram adaptativas, tal como já sentimos emoções desagradáveis, mas que acabaram por ser

adaptativas. Ilustrando estes dois últimos exemplos, imaginemos os seguintes cenários: um indivíduo alcoólico ingere grandes quantidades de álcool – apesar de experienciarem emoções agradáveis ao consumirem, a satisfação desta necessidade não é, de todo, adaptativa; ou então um indivíduo que termina uma relação amorosa – apesar de o indivíduo experimentar emoções desagradáveis, esse sofrimento reúne em si uma potencial função adaptativa. Tendo isto em mente, a verdade é que temos que considerar que, mesmo que possam assumir um carácter não-adaptativo, as emoções desempenham vários papéis essenciais.

Imparcialmente falando, aquilo que podemos perder graças à emoção não faz jus àquilo que ganhamos dela porque, de facto, é uma das nossas maiores ferramentas para a adaptação. Segundo Vasco (2009), as emoções desempenham várias funções não essenciais para a sobrevivência, mas vitais para uma melhor gestão da vida. No entanto, apesar de não ser essencial para a sobrevivência, a emoção usualmente funciona como um catalisador de várias funções mentais e corporais, afinando-as, tornando-as ainda mais produtivas e mais aptas para que o indivíduo possa satisfazer, sobretudo, as suas necessidades psicológicas (Conceição & Vasco, 2005). Por exemplo, é graças às emoções que conseguimos avaliar a nossa experiência e, dessa forma, construir e sustentar significados associados à nossa vivência (Cole, Martin & Dennis, 2004); é a emoção que nos dá pistas em relação ao que devemos esperar de situações específicas, assinalando perigo e, conseqüentemente, motivar o evitamento, ou então assinalando recompensa, motivando assim a aproximação. Cacciopo e Gardener (1999) distinguem, por outras palavras, estas funções avaliativas da emoção (positiva e negativa<sup>1</sup>) explicando que as emoções disfóricas têm um papel fundamental na calibração de sistemas psicológicos e no ajustamento do comportamento; e as emoções positivas, por sua vez, reforçam o comportamento e motivam a exploração do meio. Desta forma, é mais fácil para nós avaliar as circunstâncias presentes no momento e, subseqüentemente, torna-se mais fácil tomar decisões, caso estejam reunidas as condições necessárias. Como já foi dito, para além desta função avaliadora dos estímulos do meio interno e externo, as emoções participam e influenciam, positiva ou negativamente, funções biológicas, psicológicas e sociais. Por exemplo, existem evidências da influência das emoções na produtividade nos processos mnésicos (e.g. Phelps, 2004), nos processos de percepção e atenção (e.g. Phelps, Ling & Carrasco, 2006), bem como nos processos de

---

<sup>1</sup> Novamente, Vasco (2013) apontou que seria mais correto referir-mo-nos às emoções como eufóricas ou disfóricas e adaptativas ou não-adaptativas em vez de positivas ou negativas.

empatia e comunicação, entre os quais estas assumem um papel determinante (e.g. Gallase, 2001; George, 2000; Waterhouse, 2006). Note-se que as emoções não assumem simplesmente uma função singular, isto é, é possível observar diferentes funções e diferentes influências dentro dos mesmos processos. Sendo franco, a complexidade da sinergia entre sistemas emocionais, cognitivos, biológicos e sociais é tal que atrever-me-ia a dizer que é impossível mapear todas as dinâmicas existentes de forma a criar um esquema que nos permita desconstruir e compreender bem todos os processos e fenómenos. Pode-se, no entanto, organizar esses processos sob a forma de funções, tal como Vasco (2009) o fez. Segundo este autor as emoções reúnem em si (a) uma função orientadora; (b) uma função de comunicação; (c) uma função preventiva; e (d) uma função de sinalização e preparação para a ação.

Posto isto, espera-se ter ficado clarificado o porquê de se poder dizer que as emoções são o ex-líbris do nosso grande potencial adaptativo. A sua influência está sempre presente e sempre com um peso considerável no que respeita à sua preponderância na imensidão de processos das quais fazem parte, acabando, talvez, por ser graças a elas que atingimos o pináculo da cadeia alimentar. Porém, apesar de ser irrefutável a premissa de que o desenvolvimento emocional foi um salto para a evolução e capacidade de adaptação do Homem, não nos podemos deixar de questionar sobre o porquê de parecer existir uma maior tendência para, tal como os epicuristas, procurar o afastamento de emoções disfóricas (Baumann, Cialdini, & Kenrick, 1981; Baumeister, Bratslavsky, Finkenauer, & Vohs, 2001).

Tal como referimos acima, as emoções são uma faca de dois gumes e, apesar de se assumirem como uma derradeira ferramenta para a adaptação, uma ativação demasiado intensa de uma emoção pode ter repercussões fisiológicas e acabar por promover desregulações a nível biológico, no que respeita ao nosso funcionamento corporal (e.g. Breyer *et al.*, 2014; Glaser & Kiecolt-Glaser, 2005; Van der Kolk, 1994) bem como a nível psicológico, ao promover cognições e comportamentos disfuncionais (e.g. McEwen & Sapolsky, 1995; Susman, 2006). Isto acontece sobretudo no contexto de emoções disfóricas. No que lhes diz respeito, a literatura indica que estas emoções evocam respostas psicológicas, cognitivas, sociais e emocionais mais rápidas e mais fortes quando comparadas a estímulos neutros ou até mesmo eufóricos (Baumeister, Bratslavsky, Finkenauer, & Vohs, 2001; Cacciopo & Gardener, 1999; Taylor, 1991). Talvez por essa razão seja mais comum haver no dia-a-dia uma maior tendência para subestimar a frequência de emoções eufóricas,

mas não a frequência de emoções disfóricas, sendo que estas últimas são mais facilmente evocadas (Thomas & Diener, 1990).

Se refletirmos sobre este último parágrafo, podemos perceber como é poderosa a influência das emoções. Basta que passem um determinado nível de intensidade para marcar um indivíduo para o bem ou para o mal. É quase como um jogo de sorte de alto-risco e alta-recompensa, tão perigoso que nem os epicuristas queriam fazer parte, mesmo sendo eles próprios uma vertente do hedonismo. Todavia, será necessário adotar uma postura evitante face à emoção para poder ser feliz e funcional durante o tempo que dispomos nesta vida? Não teremos nós, ao longo do curso da evolução, desenvolvido algum tipo de mecanismo que permita reduzir a probabilidade de sofrer demasiado com os perigos da emoção?

Ao longo de quase um século, têm surgido vários avanços teóricos e práticos que nos permitem responder a esta questão, sendo que hoje contamos com um trabalho extenso sobre a gestão e regulação de emoções. Autores como Gross, Thompson, Salovey, Mayer, Goldeman entre outros, dedicaram o seu trabalho ao estudo das questões emocionais e conseguiram, sem sombra de dúvidas, despertar a curiosidade de muitos outros investigadores e académicos para a importância das emoções e do seu bom uso. De modo geral, hoje sabe-se que os processos emocionais medeiam sentimentos de confiança, segurança e autoestima (e.g. Salovey & Mayer, 1990); promovem maior criatividade, pensamento integrativo e indutivo (e.g. George, 2000), competências de resolução, construção e identificação de problemas (e.g. Runco, 1994), estão na base das competências comunicacionais de líderes (e.g. Goleman 2000, 2001), são preditores maior sucesso no trabalho, quando usados adaptativamente (e.g. Lam & Kirby, 2002; Rosete & Ciarrochi 2005), etc. No entanto, para que se possa de facto distinguir entre os custos e os benefícios da nossa complexa experiência, emocional é necessário explicar que tem que haver uma gestão, mais concretamente uma regulação emocional (Gross, 1998a, 1998b).

Este estudo centrar-se-á nesse construto e na exploração de uma ligação que já tem sido amplamente documentada e estuda – a relação da música com as capacidades de regulação emocional (e.g. Bakker, 2005; DeNora, 2000; Gabrielsson, 2008; Huron, 2011; Juslin & Laukka, 2004; Koelsch, 2010; Laukka, 2007; North, Hargreaves, & O'Neill, 2000; Saarikallio, 2007, 2008, 2011; Saarikallio & Erkkilä, 2007; Saarikallio, Nieminen, & Brattico, 2013; Panksepp & Bernatzky, 2002; Ter Bogt, Mulder, Raaijmakers, & Gabhainn, 2011; van Goethem & Sloboda, 2011). Esta ligação sugere, segundo a literatura, que a

música exerce alguma forma de influência adaptativa na capacidade de regular emoções. Uma vez que os efeitos socio-emocionais da música positivos do envolvimento musical são altamente recompensadores e, como tal, auto-motivadores (Woddy & McPherson, 2010), considera-se que é uma estratégia viável e passível de ser estudada quanto à sua potencial faceta de promotor de formas adaptativas de regular emoções.

## 1. Regulação emocional

*“Your mind is like this water. When it is agitated, it becomes difficult to see, but if you allow it to settle, the answer becomes clear”*

Se o facto de experienciar sentimentos e de ter emoções é algo que, para o ser humano, se tornou um passo de gigante rumo a uma maior e melhor adaptação, a capacidade de as poder, de alguma forma, controlar estará um degrau acima. Aliás, considerando os perigos que referimos na secção anterior, a habilidade de regular emoções é vital para a satisfação de necessidades (Telo, 2012) e para a subsistência dos indivíduos nas sociedades modernas, onde a capacidade de ser emocionalmente adequado é algo extremamente valorizado. Mas então o que é a regulação emocional? Porquê, como e onde é que esta regulação opera e como a podemos promover?

Esta ideia de que fazer uma avaliação dos nossos próprios estados emocionais e conseguir manipulá-los para potenciar uma melhor e mais consistente adaptabilidade já conta com quase um século de história e, ainda hoje, muitos investigadores tentam operacionalizar teoricamente o conceito de regulação emocional. Desde então já foi abordada sob várias formas como, por exemplo, mecanismos de defesa (Freud, 1951), autocontrolo (Skinner, 1953), inteligência emocional (Salover & Mayer, 1990), autorregulação (Mischel & Shoda, 1995), estratégias de coping (Lazarus, 1966), etc.. Desde então, a curiosidade sobre o tema foi aumentando e os seus avanços teóricos e neurobiológicos têm ajudado a compreender, de uma forma conceptual, os mecanismos e os processos que compõem a regulação emocional (Gross & Thompson, 2007). Hoje contamos com vários modelos teóricos, entre os quais podemos identificar, modelos que distinguem emoção de regulação emocional como dois processos independentes – *two-factor approaches* (e.g. Gratz & Roemer, 2004; Gross & Thompson, 2007) - e modelos que veem os conceitos de emoção e regulação como parte do mesmo processo – *one-factor approaches* (e.g. Campos, Frankel & Camras, 2004) – e que, por isso, não podem ser distinguidos.

Existe muito pouco consenso no que respeita à definição do construto, sendo que, ainda hoje, não há uma literatura unificada que consiga fazer frente a esta ambiguidade teórica. Face a estes constrangimentos, tal como Cole, Martin e Dennis (2004) apontaram, para que se possa investigar no âmbito da regulação emocional, é necessário definir conceptualmente de uma forma clara o conceito de regulação emocional. Por exemplo, como

já foi referido, é discutido que os conceitos de emoção e regulação emocional não podem ser distinguidos, uma vez que as emoções são, já de si, reguladoras de estados fisiológicos e reguladoras de comportamento (e.g. Izard & Ackerman, 2000) ou então porque a nossa compreensão sobre emoções é tão limitada que é quase impossível subdividir todos os seus processos e definir a regulação emocional de uma forma operacional (Kagan, 1994). No entanto, acredito que, tal como um vasto número de investigadores, existe uma capacidade que explica, por exemplo, a diferença nas respostas emocionais dos indivíduos para o mesmo estímulo, deixando desde já claro que será essa mesma capacidade que se pretende definir neste documento.

### **1.1 Papel da vinculação na regulação emocional**

Em primeiro lugar, antes de partir para a definição do que é, de acordo com os objetivos deste estudo, o construto de regulação emocional, queria esclarecer a importância da vinculação neste processo e de como é durante esta fase do desenvolvimento que se criam os alicerces de várias competências emocionais como o reconhecimento emocional, integração emocional, regulação emocional, empatia, etc. De facto, já nos finais da década dos anos sessenta, John Bowlby (1969) salientou que as competências emocionais que permitem a regulação do indivíduo são aprendidas e assimiladas em experiências sociais, especialmente nas situações que concernem as figuras de vinculação da criança (Greenberg & Angus, 2004; Vasco, 2009). Nestas situações, em que há regulação afetiva da criança na relação de vinculação, criam-se esquemas sobre o que significam certos estados emocionais, bem como representações de auto-competência e de estratégias no que respeita à tarefa de lidar com esses estados emocionais (Thompson & Calkins, 1996). Por exemplo, é muito comum haver uma aprendizagem transgeracional de ansiedades (Bögels & Brechman-Toussaint, 2006; Chorpita & Barlow, 1998), isto é, os medos e fobias da figura de vinculação são aprendidos, de uma forma nada imparcial, como experiências perigosas e incontrolláveis, o que por si só já reduz uma perceção de controlo sobre essas situações, conduzindo a uma menor noção de auto-competência e à sabotagem de várias estratégias que poderiam ser usadas. Outros exemplos poderão ser a aprendizagem feita e os significados que se constroem por viver com um parente deprimido, experienciar violência doméstica quando um dos conjugues está enervado (Thompson & Calkins, 1996), etc. Não obstante, apesar de alicerçar algumas fragilidades individuais de cada indivíduo, o fenómeno da vinculação pode



permitir, da mesma forma, a construção de esquemas adaptativos que orientam a regulação emocional, sendo que estes terão por base a tendência para a ação e estilos de *coping* assimilados na interação figura de vinculação – criança (Vasco, 2009). Desta forma, uma figura de vinculação responsiva conseguirá, à partida, ajudar uma criança a regular as experiências internas de *distress*, para que possa sentir segurança e bem-estar (Stroufe, 1996).

É ainda com estas representações e esquemas que um indivíduo começa a diferenciar emoções de acordo com o estímulo que antecedeu à resposta emocional e a ativação fisiológica a ela associada (Telo, 2012; Wranik, Barrett & Salovey, 2007). Isto é muito importante para compreender o funcionamento emocional dos indivíduos, uma vez que, aquando na presença de determinados estímulos emocionais, esses esquemas e representações irão, igualmente, ativar cognições que o indivíduo associou às circunstâncias subliminares às diferentes respostas emocionais (Epstein, 2003). A partir daí, pode ser criado o arcabouço e, de certa forma, a capacidade para assimilar e/ou integrar mais esquemas que enriquecerão o vocabulário emocional do indivíduo e o permitirão ter uma perceção mais clara e heurística das suas emoções (Greenberg & Angus, 2004).

O suprarreferido visa demonstrar, também, que a capacidade de conseguir diferenciar emoções é essencial para a regulação emocional. Aliás, mesmo em contexto psicoterapêutico é muito comum a prática de promoção desta capacidade ao estimular a exploração e reflexão de sentimentos e emoções. Ao deixar o indivíduo refletir sobre o conteúdo emocional das suas vivências está-se a promover uma construção e atribuição de uma narrativa interna (e consequentemente externa) mais coerente que, por si, irá reorganizar emocionalmente os esquemas do indivíduo (Greenberg & Angus, 2004; Vasco, 2005 *cit in* Telo, 2012).

Assumindo que fica esclarecida a preponderância do papel da vinculação, bem como a influência dos esquemas e representações na perceção, assimilação, integração e no processamento cognitivo associado às emoções, ir-se-á, nos próximos parágrafos, explorar conceptualmente o conceito de regulação emocional, para que possa ficar claro o que ele implica, tanto no que respeita aos seus domínios, como à sua importância micro e macrosistémica.

## **1.2 Definindo o construto de regulação emocional**

Começando pelo mais básico, entende-se por regulação emocional o processo pelo qual indivíduos influenciam quais emoções eles têm, quando as têm, como as experienciam e como as expressam (Gross, 1998a). Este processo implica mudanças naquilo que Thompson (1990) chamou de “dinâmicas emocionais”, isto é, na latência, no tempo de subida, na magnitude, na duração e na compensação de respostas em domínios comportamentais, experienciais ou psicológicos (Gross & Thompson, 2007). Isto significa que, para além de ser possível inibir ou amenizar o impacto das emoções (especialmente as disfóricas), também é possível mantê-las ou ampliá-las, bem como que uma regulação de emoções eficaz pode, nestes termos, atenuar, intensificar, bem como alterar a frequência e o modo como, onde e quando são expressas as emoções (Gross & Thompson, 2007). Assim, a regulação emocional, ao permitir que o indivíduo seja capaz de lidar com os estados emocionais que experiencia, pode acabar por contribuir para uma expressão emocional adaptada, um melhor controlo de impulsos e uma melhor adequação comportamental e cognitiva centrada dos objetivos do indivíduo, mesmo quando este está emocionalmente perturbado (Cole, Michel & Teti, 1994; Linehan, 1993).

Um outro apontamento importante é o facto da regulação emocional poder ser feita de forma intrínseca (i.e. o indivíduo regula as suas emoções) ou poder ser feita extrinsecamente (i.e. o indivíduo regula as emoções de outros) (Gross & Thompson, 2007). Tentando fornecer um exemplo claro deste último, imaginem uma mãe cujo bebé começa a chorar que, de uma responsiva, segura-o e embala-o até parar de chorar. Neste exemplo, graças à ação da mãe, observou-se uma mudança no estado emocional da criança, com uma diminuição progressiva da intensidade da emoção até à não expressão da emoção a que o choro estava associado.

O suprarreferido sumariza brevemente de que forma a regulação emocional pode alterar e operar nos estados emocionais mudanças, no entanto, não explica que elementos da mesma determinam as diferenças individuais no que respeita ao ato de regular. Naturalmente cada indivíduo tem uma forma própria de atuar aquando numa situação em que há a regulação das suas emoções, aplicando estratégias específicas e modificando mais, ou menos, os seus estados emocionais comparativamente com os demais. Tentando perceber estas diferenças, uma vez que as mudanças respeitantes às emoções reguladas têm por base objetivos específicos e relativos a cada indivíduo, será que não se pode dizer que existe uma

grande predominância na cognição nos processos de regulação emocional? Considerando que os esquemas, representações e significados medeiam aquilo que um indivíduo acredita ser melhor para si próprio (i.e. definem os seus objetivos) e que, tendo em mente que esses mesmos significados se traduzem em cognições e crenças, parece ser clara a existência de uma sinergia entre cognição e regulação da emoção. Nesse âmbito, já vários estudos comprovaram a preponderância da ligação do sistema límbico, onde se encontra a amígdala<sup>2</sup>, e zonas do córtice frontal<sup>3</sup> (Banks, Eddy, Angstadt, Nathan, & Phan, 2007; Davidson, Putnam & Larson, 2000; Goldin, Manber, Hakimi, Canli & Gross, 2009; Lewis & Stieben, 2004; Ochsner, Bunge, Gross, Gabrieli, 2002). A literatura sugere que é na zona límbica e paralímbica que se faz a deteção de estímulos afetivamente salientes e relevantes e que daí parte um sinal neural que passa pelo córtice cingulado anterior até ao córtice pré-frontal (Davidson *et al.*, 2000; Goldin *et al.*, 2009). Tentando simplificar, podemos dizer que o reconhecimento emocional acontece em zonas do sistema límbico e paralímbico e que comunicam, através do córtice cingulado anterior, que funcionará como uma espécie de intermediário de ambas as fontes de informação, com o córtice pré-frontal onde há a avaliação cognitiva que despoleta vários processos de regulação cognitiva (Goldin *et al.*, 2009). Num estudo de Goldin *et al.* (2009), os autores investigaram as respostas neuronais de uma população com ansiedade social e uma população de controlo quando submetidos a estímulo visuais que englobavam cenários de ameaça física, estímulos neutros e estímulos faciais. O que os resultados deste estudo revelaram é que não existem diferenças entre a ativação cerebral do grupo de controlo com o grupo de indivíduos ansiosos, quando estes últimos eram ajudados a regular as emoções por meio de dicas de estratégias. Apesar disso, a resposta comportamental e os níveis de ativação fisiológica indicaram que os indivíduos ansiosos experienciaram mais emoções disfóricas quando comparando com os indivíduos do grupo de controlo. O que isto pode significar é que os indivíduos diagnosticados com uma perturbação de ansiedade social (PAS) têm a mesma capacidade de regular as emoções que indivíduos saudáveis, todavia parece que não conseguem aceder tão facilmente a estratégias de regulação emocional provenientes do córtice pré-frontal, sendo que o conseguem fazer se forem indicados para tal (Goldin *et al.*, 2009).

---

<sup>2</sup> Um dos papéis primários da amígdala envolve a formação e armazenamento de memórias associando-a a eventos emocionais e à própria experiência individual de cada um (Phelps, 2004).

<sup>3</sup> Estas zonas estão associadas tarefas de processamento de informação, cognição e de função executiva, mecanismos essenciais no processo de regulação emocional (Collins, 2013; Shimamura, 2000).

Desta forma, torna-se claro que a influência das cognições no processo de regulação emocional é, portanto, óbvia até porque, de uma forma ou de outra, elas acabam por sempre estar presentes. Se pensarmos bem, todo o estado emocional contém elementos que informam o indivíduo sobre qual é a emoção que está a sentir; ativam crenças pessoais em relação ao que significa estar a experienciar essa emoção; e indicam quais as estratégias que este considera serem eficazes em determinada situação. No entanto, após a identificação da emoção, caso haja uma representação/crença de que, por exemplo, as consequências dessa emoção são algo impossível de lidar, então naturalmente o indivíduo também não terá nenhuma estratégia que considere viável ou, num cenário mais catastrófico, acreditará que não há nada que possa fazer para lidar o surgimento desse estímulo.

Na verdade, existem várias fases, desde o momento em que o estímulo surge até que haja a resposta emocional, que podem ser sujeitas a estratégias de regulação. Gross (1998b, 2002) propôs um modelo conceptual – *Modelo Processual da Regulação Emocional* - que desconstruía este processo em várias fases e que estratégias podiam ser usadas em cada fase. Este modelo é baseado no modelo modal e sugere que a geração de emoções é faseada e decorre de acordo com uma sequência específica ao longo do tempo. Em primeiro lugar temos a (1) situação, uma fase que é caracterizada pelo aparecimento do estímulo; de seguida a (2) atenção é dirigida para o estímulo que é (3) avaliado cognitivamente, isto é, há a consciencialização das crenças que dizem respeito ao estímulo e ao estado que ele induzirá; e finalmente temos a (4) resposta emocional à situação. Uma vez que uma resposta emocional (4) pode causar mudanças na situação (1), este modelo também contempla um *loop* entre estes dois pontos. Isto implicitamente sugere que o processo de geração de emoções é contínuo e dinâmico (Gross & Thompson, 2007). Gross (1998b, 2002) ainda delineou que estratégias (cinco no total) poderiam servir como resposta aos momentos específicos do processo de regulação descrito neste modelo. Para o momento em que (1) surge o estímulo o indivíduo pode (1a) seleccionar a situação, isto é, tomar ações que tornaram mais (ou menos) provável que o indivíduo acabe por estar numa situação que pressuponha emoções mais desejadas (ou indesejadas) e (1b) modificar a situação, isto é, modificar diretamente a situação para que possa alterar o seu impacto emocional; para o momento em que o estímulo chega à (2) atenção do indivíduo este pode (2a) modificar o foco de atenção, isto é, o indivíduo concentra-se ou distrai-se do estímulo mudando ou não o foco da atenção; para o momento em que há a (3) avaliação cognitiva do estímulo o indivíduo pode (3a) mudar as cognições, isto é, mudar a maneira como avalia a situação de forma a conseguir alterar o

seu impacto emocional; e finalmente, para o momento em que o indivíduo, após as fases anteriores, exibe uma (4) resposta ao estímulo, o indivíduo pode enveredar por uma estratégia onde este simplesmente faça a (4a) supressão de um determinado comportamento, isto é, inibir a expressão de uma emoção. Examinando com atenção, percebemos que as primeiras quatro estratégias têm como base o estímulo inicial e a última tem como foco a resposta a esse estímulo.

Para finalizar esta secção gostaria de abordar mais uma componente essencial para o processo de regulação emocional. Como já referimos neste documento, para que haja uma boa regulação é necessário que haja uma capacidade de reconhecer estados internos e conseguir diferenciar emoções. Usando como exemplo a terapia de *mindfulness*, percebemos como o facto de permitir ao indivíduo que reflita, desconstrua e tenha consciência clara do indivíduo sobre o que rodeia e o que lhe é interno torna esse mesmo indivíduo numa pessoa mais adaptada e regulada. Com esta terapia estamos, no fundo, a promover uma exploração do conteúdo emocional do indivíduo, não sendo por isso estranho que lhe estejam associados processos de consciencialização de emoções e sentimentos, bem como processos de atenção (Telo, 2012). Este processo de avaliação de experiência, no fundo, pressupõe uma mudança cognitiva e, curiosamente, é esta a estratégia que tem vindo a ser mais eficaz a longo-prazo e com as menores consequências (e.g. Gross, 2002). Obviamente, esta consciencialização não é condição suficiente para que se deixe de sentir emoções disfóricas, todavia parece ser possível que ajude a minimizar, por exemplo, a ruminação como estratégia de regulação emocional que, em excesso, torna-se não-adaptativa (Feldman, Hayes, Greeson, Kumar & Laurenceau, 2007; Telo, 2012).

Congregando toda esta informação, deixa-se definida conceptualização deste construto que vai ser estudado. Esta conceptualização vai ao encontro daquela descrita por Gratz e Roemer (2004) que, numa abordagem integrativa e compreensiva, contemplam a regulação emocional como um construto multidimensional que envolve (a) consciência e compreensão das emoções; (b) aceitação de emoções; (c) a capacidade para monitorizar e controlar comportamentos impulsivos; (d) a capacidade para proceder de acordo com objetivos desejáveis, especialmente na presença de uma emoção disfórica; e (e) a capacidade de utilizar estratégias de regulação emocional que modulem flexivelmente respostas emocionais que funcionem, sinergicamente, com os objetivos individuais e as exigências situacionais.

### 1.3 Por que é que a regulação emocional importa?

Fica por explicar, no meio de tudo isto, o porquê da regulação emocional ser algo importante e merecedor de atenção, não só para o contexto psicoterapêutico, mas também para a educação e os domínios do desenvolvimento. Pensa-se, honestamente, que a maior parte dos leitores consegue enumerar a priori alguns benefícios porque, com certeza, todos se conseguem identificar com situações em que os seus estados emocionais os colocaram numa posição menos positiva, menos agradável e/ou menos adaptativa. De qualquer forma, há muita literatura que destaca, explícita ou implicitamente, a importância da regulação emocional.

Porém, antes de passar para uma lógica descritiva dos benefícios de uma regulação emocional adaptativa e os custos/riscos de não a ter, gostaria de tecer algumas considerações que considero relevantes. Apesar de deixar implícito ao longo deste documento que a regulação emocional é algo positivo queria esclarecer que, embora esse seja o caso para a maioria das situações, há que distinguir entre o que é adaptativo e o que não é. Como Gross e Thompson (2007) apontaram, os processos de regulação emocional podem ser usados para tornar as melhoras as situações ou para as piorar, dependendo do contexto. Os próprios exemplificam dizendo: *“cognitive strategies that dampen negative emotions may help a medical professional operate efficiently in stressful circumstances, but also may neutralize negative emotions associated with empathy, thereby decreasing helping”* (p. 10). Deste exemplo ainda retiramos outra realidade da regulação emocional – aquilo que é funcional e adaptativo para um indivíduo pode ser sentido como desagradável ou visto pelos outros como não-adaptativo, tal como quando um bebé que chora para que lhe deem atenção. Aliás, ainda neste tópico, é discutido que comportamentos agressivos podem servir como estratégia de regulação emocional (Berkowitz, 1989; Bushman, Baumeister & Phillips, 2001 *cit in* Gratz & Roemer, 2004) o que, obviamente, não será bom para o agredido, mesmo que cumpra o papel de regulador das emoções do agressor. Para além disso, o ato de aliviar um mal-estar pode ser algo não-adaptativo, como no caso de um toxicodependente ou alcoólico. Para que se possa fazer uma regulação de emoções adaptativamente, há que pesar as consequências a curto *versus* longo-prazo (Gross & Thompson, 2007). Por exemplo, evitar situações que provoquem ansiedade pode ser uma estratégia eficaz para que um indivíduo tímido se sinta melhor, no entanto, ao fazê-lo, está a contribuir para um isolamento social que, com certeza, o irá prejudicar no futuro.

Gostaria que os leitores tivessem o suprarreferido em mente, não só para compreenderem o que envolve a regulação de emoções, mas também para que possa existir um olhar mais crítico em relação aos resultados deste estudo. A verdade é que, mesmo dentro da regulação emocional, tem que haver uma gestão das ações e das suas consequências, porque o principal objetivo é que se consiga sempre adaptar ao máximo face às exigências do contexto. Neste aspeto, a vertente cognitiva da regulação é essencial para que um indivíduo consiga se aproximar de uma resposta ideal, tendo em conta as condições em que se insere. Como Wranik, Barrett e Salovey (2007) disseram, é necessário que haja uma regulação emocional inteligente para que esta assuma o carácter de adaptativa. Assumir a priori que a regulação emocional envolve somente processos adaptativos para nós e para os outros é um erro habitual no senso comum, tal como o é em alguma da literatura sobre o tema. Não obstante, comparando a capacidade de conseguir regular emoções *versus* a de não a primeira terá sempre uma valência mais positiva, porque fornece mais controlo sobre a situação, mesmo que ninguém possa ser omnisciente ao ponto de conseguir ter em mente todos os elementos para tomar a decisão mais adaptativa. Obviamente, mesmo correndo o risco de regular desadequadamente, a probabilidade de que a consequência de regular emoções seja algo não-adaptativo é, com certeza, muito menor do que no caso de não conseguir regular ou de nada se fazer para regular. Deixando isto esclarecido, começarei por demonstrar por que é que a regulação emocional importa apresentando que riscos decorrem do facto de ela não ser usada de forma adaptativa.

Grande parte da literatura documenta a ligação da desregulação emocional com a psicopatologia e, aí, temos muita informação para analisar. Existe um número francamente extenso de correlações significativas entre a regulação emocional e várias psicopatologias (Gross & Levenson, 1997), entre elas, ansiedade (e.g. Campbell-Sills & Barlow, 2007; Goldin *et al.*, 2009; Gross, 1998a, 2002, 2007; Hariri & Holmes, 2006; Ochsner & Gross, 2005), perturbação de personalidade *Borderline* (Glenn & Klonsky, 2009; Skodol *et al.*, 2002), abuso de substâncias (e.g. Bonn-Miller, Vujanovic & Zvolensky, 2008; Stasiewicz *et al.*, 2012; Sher & Grekin, 2007), depressão (e.g. Beauregard, Paquette & Levesque, 2006; Campbell-Sills & Barlow, 2007; Hariri & Holmes, 2006), perturbações de externalização (e.g. Berkowitz, 1989; Cole, Hall, Radzioch, Olson & Sameroff, 2009; Davidson, Putnam & Larson, 2000; Mulin & Hinshaw, 2007), perturbações de stress (e.g. Lanius, Frewen, Vermetten & Yehuda, 2010; Sapolsky, 2007), distúrbios alimentares (e.g. Clyne, Latner, Gleaves & Blampied, 2010; Hayaki, 2009), etc. As psicopatologias, segundo alguns autores, nascem quando surge a incapacidade de regular adaptativamente as emoções, isto é, quando

um indivíduo, ao tentar se regular emocionalmente, não consegue atingir os seus objetivos (e.g. cessar as emoções disfóricas) (Werner & Gross, 2010), quando não existe uma ponderação assertiva dos benefícios e custos do curto e longo-prazo (Gross & Thompson, 2007), quando há uma fraca regulação emocional, isto é, uma regulação feita sob ideais, objetivos e concepções deficitárias, uma monitorização emocional, fisiológica e comportamental de força autorregulatória inadequada ou então quando não se regula de todo devido a falsas suposições ou esforços mal direcionados no que respeita à emoção em causa (Baumeister & Heatherton, 1996).

Outros estudos sugerem que, em casos onde existe uma regulação deficitária, é comum reportarem-se consequências a nível cognitivo e social. Numa série de estudos apresentados por Gross (2002), o investigador concluiu que o uso de estratégias focadas na resposta emocional (e.g. supressão emocional) está relacionado com debilitações a nível da memória, uma maior pressão arterial e uma diminuição da expressão e sensação a posteriori de emoções eufóricas. Em contraste, o mesmo não parece acontecer com as estratégias cognitivas mostrando-se segura e, de modo geral, sem consequências tão pronunciadas como as que estão associadas à estratégia de supressão (Gross, 2002). Da mesma maneira, também existem consequências sociais advindas de uma regulação emocional inadequada. No mesmo artigo, Gross (2002) explica como os indivíduos que utilizam estratégias de supressão tendem a partilhar menos emoções positivas e negativas (eufóricas e disfóricas) comparativamente com os que reavaliaram cognitivamente. Esta falta de partilha pode influenciar negativamente os níveis de empatia e, como tal, a qualidade da interação. Para além disso, a supressão está associada a um pobre apoio social e a uma menor tendência de fazer um uso instrumental e emocional desse mesmo apoio como estratégia de *coping* (Gross, 2002). Naturalmente, associado a tudo isto, está uma tendência para que os indivíduos que tendem a utilizar estratégias de supressão sejam mais socialmente isolados e, contrariamente aos indivíduos que tendem a utilizar estratégias de reavaliação, são menos suscetíveis a que outras pessoas gostem deles (Gross, 2002).

Acrescentando aos perigos de uma desregulação emocional ou uma regulação inadequada para o indivíduo e os outros, os benefícios de uma regulação “*optimal*”<sup>4</sup> (Baumeister & Heatherton, 1996) ou inteligente (Wrانik, Barrett e Salovey, 2007) vão desde um maior bem-estar psicológico percebido (Gross, 1998b; Vasco, 2009), maiores

---

<sup>4</sup> Entende-se por regulação “*optimal*” a regulação que, atendendo às circunstâncias, serve uma maior função adaptativa do que outro tipo de regulação.



níveis de moralidade (Eisenberg, 2000), melhores níveis de interação social (Lopes, Salovey, Cotê, Beers & Petty, 2005), maior sucesso acadêmico (Blair & Diamond, 2008; Graziano, Reavis, Keane, & Calkins, 2007), etc. Enfim, de forma genérica, numa regulação ideal ficariam garantidos benefícios que sustentariam a adaptabilidade de um indivíduo ao longo da vida, e ao mesmo tempo salvaguardá-lo-ia dos perigos provenientes de uma ausência dessa regulação ideal.

Ao concebermos que a regulação não-adaptativa e desregulação emocional estão associadas a grandes problemas sociais como crime, gravidez na adolescência, alcoolismo, adição a drogas, doenças venéreas, iliteracia, vício do jogo, violência doméstica, entre outros (Baumeister & Heatherton, 1996) percebemos a que existe uma crescente obrigação para educar emocionalmente as massas. As evidências já são demasiado robustas para que sejam ignoradas e é fundamental que se ofereçam as oportunidades necessárias para que haja mais espaço para que os indivíduos possam desenvolver as suas competências de regulação e de inteligência emocional (Salovey e Mayer, 1990) em geral. A verdade é que não é apenas o indivíduo singular que é posto em causa, é todo o sistema em que ele insere, porque a incapacidade de regular convenientemente emoções, tal como foi demonstrado neste documento, põe muita coisa em causa no meio do indivíduo desregulado. Se não persistissem estes problemas de regulação emocional, com certeza iria haver mais espaço para a compreensão e empatia, para a autodescoberta e auto-atualização, para a busca contínua de bem-estar intra e interpessoal e para uma predisposição para a cooperação que será sempre vital para almejar um progresso sustentado da ciência, da cultura e, de forma geral, do bem-estar comunitário nas sociedades. E não é só na psicoterapia que tem que se estar atento a esta realidade. Com ela talvez seja possível minimizar os danos e trabalhar, ao longo do tempo, esta capacidade, no entanto estará sempre latente uma fragilidade que se alicerçou em períodos mais precoces. Para contrariar estes riscos são necessárias mudanças estruturais na educação para que se possa minimizar e reverter o impacto de más experiências que, eventualmente, ocorrem durante o desenvolvimento, especialmente aquelas que acabam por cristalizar nos alicerces das relações de vinculação. No entanto, como podemos fazer isso? Como é que intervenções terapêuticas podem corrigir emoções desreguladas (Moses & Barlow, 2006)? O que podemos aprender delas e da restante literatura? Que elementos devem ser retidos para que se possa operacionalizar programas de intervenção, integrar novas práticas psicoterapêuticas e oferecendo-as de forma mais disponível e acessível, bem como, sendo ambicioso, para criar um currículo escolar que preveja o desenvolvimento de competências emocionais que muito irão contribuir para uma homeostase sistémica?

#### **1.4 Como se pode promover um melhor uso da regulação emocional?**

Parece então que, segundo o suprarreferido, promover melhores oportunidades desenvolvimentais e melhor qualidade nas relações de vinculação seriam a solução ideal para reduzir a probabilidade de problemas respeitantes à regulação emocional (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Gerbino & Pastorelli, 2003; Schore & Schore, 2007). No entanto, a complexidade destes processos impede uma operacionalização realista de mecanismos que permitam influenciá-los significativamente de forma direta. Por essa razão, talvez seja melhor continuar a aprender mais sobre o impacto desses mesmo processos na criação de estratégias disfuncionais, já que essa informação pode ser usada para combater essa frente com diferentes abordagens (Thompson & Calkins, 1996). Mesmo com essas dificuldades, já existem tentativas para contrariar a falta de adaptabilidade da regulação de alguns indivíduos recorrendo-se, sobretudo, a programas de intervenção e prevenção especialmente desenhados para desenvolver estas capacidades. Por exemplo, Nelis, Quoidbach, Mikolajczak & Hansenne, (2009) elaboraram um plano de intervenção de onde obtiveram resultados francamente positivos. No pós-teste, os sujeitos revelaram melhorias nas competências de regulação da emoção neles próprios e nos outros, bem como numa diminuição na dificuldade de reconhecer emoções (índices de alexitimia), já os controlos não apresentaram diferenças significativas. Efetuou-se um *follow-up* após seis meses e as mudanças mantiveram-se nos sujeitos e não se verificou nenhuma melhoria no grupo de controlo entretanto. As sessões deste programa contêm fatores interessantes que vão de acordo com a literatura que aborda o desenvolvimento emocional dos indivíduos. Para além de se focarem a compreensão, expressão e identificação de emoções, estes autores abordaram, como técnica de gestão de emoções, a seleção de estratégias e a sua eficácia, debruçando-se, maioritariamente, na reavaliação cognitiva das situações. De facto, já se tornou claro que é necessário empoderar os indivíduos para saberem quais são as melhores estratégias e quando e como se as deve aplicar. Referindo novamente o estudo de Goldin *et al.* (2009), fica reforçada a ideia que o maior problema está na dificuldade de aceder a estratégias de regulação adaptativas, uma vez que a ativação neuronal de um indivíduo com uma PAS é igual a um indivíduo psicologicamente saudável. Gross (2008) reportou alguns resultados que podem ajudar a compreender o porquê de, de indivíduo para indivíduo, se usarem estratégias diferentes para situações semelhantes. Os resultados de um estudo de Tamir, John, Srivastava e Gross (2007) apontaram para uma grande preponderância das cognições nesta escolha de estratégias. O facto de os sujeitos acreditarem que as emoções

são maleáveis (teoristas incrementais) ou estáticas (teoristas de entidade), explicava diferenças no que respeita a ajustamento social, número de emoções eufóricas e disfóricas, níveis de bem-estar e níveis de depressão. Naturalmente, os sujeitos que acreditam que as emoções são maleáveis obtiveram resultados mais positivos e funcionais. Em contrapartida, parece que para que haja a crença de que as emoções são maleáveis é necessária uma capacidade de diferenciar, compreender e identificar emoções, isto é de ter conhecimento emocional (Wranik, Barrett & Salovey, 2007).

Ao longo da última década têm surgido ainda vários estudos que sugerem práticas assentes na “*mindfulness*” como alternativa para o desenvolvimento de competências emocionais (Gratz & Tull, 2010; Vujanovic, Bonn-Miller, Potter, Marshall & Zvolensky., 2011). A “*mindfulness*”, como já foi explicado neste documento, baseia-se na consciencialização da experiência e ela, uma vez que a emoção caracteriza imensamente as nossas vivências, contribui para uma maior consciência e clareza emocional (Vujanovic *et al.*, 2011). A consciência e a clareza emocional são, aliás, dois aspetos são vitais para o conhecimento emocional que, por si, é fundamental para sustentar crenças funcionais sobre emoções, a regulação emocional e as suas estratégias.

Mas então, o que podemos realmente concluir desta breve análise? Revendo toda a informação que foi aqui explicada e explicitada, percebemos que certas condições têm que estar salvaguardadas para que haja um uso funcional da regulação emocional. Mais concretamente, é necessário (1) uma capacidade de diferenciar, compreender, reconhecer e estar consciente e disponível para aceitar as nossas emoções; (2) é necessário ter por base crenças e cognições sobre emoções e a sua regulação que previnam estados de desamparo e de cepticismo face à possibilidade real de conseguir gerir estados emocionais; (3) é preciso utilizar mais estratégias de valência cognitiva, focada na regulação do estímulo que antecede a resposta emocional (mudança cognitiva), bem como utilizar menos estratégias que revolvam na resposta/comportamento em si (e.g. supressão); e (4) é necessária uma constante atualização e disponibilidade do indivíduo para avaliar a sua própria experiência, para que possa ter ao seu dispor mais informação que lhe permita tomar as escolhas mais adaptativas.

## **2. Música e Regulação Emocional**

*“Music cleanses the understanding, inspires it, and lifts it into a realm which it would not reach if it were left to itself.” - Henry Ward Beecher*

A emoção, como uma ferramenta potencialmente adaptativa, é uma característica que, como já foi dado a entender, não devemos negligenciar. Sem ela, não poderíamos motivar-nos e empolgar-nos com uma tarefa, sentirmo-nos fortes em momentos em que temos de dar mais do que sentimos que podemos, nem tampouco seria possível chegarmos aos outros e, com eles, cooperar como seres da mesma espécie. Devidamente usada, pode ser uma mais-valia não só para a sobrevivência, mas também para assegurar experiências positivas ao longo da vida. No caso de não ser devidamente apropriada e usada, certamente trará infortúnio ao indivíduo em causa e aos demais que o rodeiam.

Sabe-se agora que é necessário orientar a regulação emocional de um indivíduo para que ele possa ter os meios que lhe permitam saber utilizar de uma forma mais eficaz o mundo das emoções, quer no que respeita à sua habilidade de gestão, utilização ou reconhecimento. Sabe-se também que para promover uma regulação emocional inteligente, é necessário focar-nos, sobretudo, no aspeto cognitivo da mesma, aumentando o conhecimento emocional do indivíduo em causa (Wranik, Barrett & Salovey, 2007).

Tendo isto em mente, gostaria de convidar os colegas e demais curiosos, para pensar na relação da emoção com a música. Acredito que a maioria se apercebe dessa relação, até porque, num nível muito básico, é possível dizer se a música é alegre ou triste. Talvez com um maior conhecimento emocional seja possível diferenciar emoções na música e, se calhar, é possível trabalhar esse conhecimento ao experienciar a música. São questões que deixo em aberto, mas, em primeiro lugar, gostaria de abordar este tema, sob uma perspetiva um tanto quanto curiosa.

### **2.1 A Biologia da Música**

A música é algo cuja origem é impossível de datar com precisão porque, em todos os registos da História do Homem moderno, existe sempre algum tipo de evidência que demonstra que a música esteve, de alguma forma, enraizada na cultura das diversas civilizações. O mais curioso na história da música é que esta não foi uma invenção liderada por um conjunto de pessoas e transmitida aos demais, já que ela surgiu espontaneamente em

praticamente todas as culturas, mesmo estando, algumas destas, completamente isoladas umas das outras (Mithen, 2005; Peretz, 2001). Sabe-se, no entanto, que esta existe há pelo menos 44000 anos, uma vez que o artefacto musical mais antigo descoberto até hoje data sensivelmente dessa altura (Kunej & Turk, 2000). Se concebermos que, desde há 44000 anos atrás, o Homem se tem desenvolvido mantendo sempre a música como um património cultural e, para alguns, espiritual, será que podemos dizer que a música possui algum valor evolutivo? Nesse sentido, pensando sob uma lógica Darwinista, parece que a música desde então e ao longo dos tempos tem vindo a potenciar oportunidades adaptativas para que o Homem pudesse sobreviver e reivindicar o seu domínio evolutivo. Por exemplo, é discutido que a música cumpriu um papel no despertar do Homem para a consciência (Perlovsky, 2008) e a habilidade do nosso cérebro ressoar emocionalmente com a música tem uma história evolucionária multidimensional, incluindo a emergência da comunicação intersubjetiva, estratégias de seleção no acasalamento e a emergência de processos para outras dinâmicas sociais como as que pressupõem coesão grupal e coordenação de atividades (Panksepp & Bernatzky, 2002).

De facto, existem hoje imensas evidências que validam a presença de uma relação causa-efeito no que respeita às transformações induzidas pela música no ser-humano. A investigação sob este panorama só recentemente ganhou alguma visibilidade e afluência enquanto objeto de estudo, sobretudo pela emergência das novas tecnologias associadas à investigação nas neurociências que, hoje, já conjecturam a possibilidade da existência de circuitos neuronais específicos para o processamento da música. Por exemplo, Peretz *et al.* (1994) estudaram indivíduos com lesões bilaterais no córtex auditivo. Estes indivíduos mostraram dificuldades em reconhecer e memorizar música, porém mantinham intactas as capacidades de compreender a fala e eram capazes de reconhecer sons ambientais comuns (e.g. passos, porta a chiar, etc.). Mais ainda, como podemos explicar o facto de existirem pessoas com surdez tonal, isto é, que têm uma inaptidão musical inata, mesmo tendo o mesmo nível de exposição a música e mesmos níveis de inteligência? Estes indivíduos conseguem atingir altos níveis de competência na sua vida profissional, social e em muitos outros domínios, porém experienciam a música como barulho (Peretz, 2001). E como podemos explicar o facto de indivíduos com um transtorno do espectro autista serem mais aptos na área da música em contraste com outras capacidades cognitivas como a comunicação verbal (Miller, 1999)?

Mais interessante ainda é talvez a crescente noção de que a música está associada a uma ativação cerebral em grande escala (Alluri *et al.*, 2012). Ao que investigações recentes no campo da neurofisiologia parecem sugerir, a música está associada, de diferentes formas, a uma promoção da plasticidade ao longo da vida (e.g. Wan & Schlaug, 2010); aumentos da inteligência verbal (e.g. Moreno *et al.*, 2011); desenvolvimentos da função executiva (e.g. Collins; Moreno *et al.*, 2011); aumentos da massa branca no cérebro (e.g. Bengtsson *et al.*, 2005; Schmithorst & Wilke, 2002); aumentos na densidade do corpo caloso (e.g. Schlaug, Jäncke, Huang, Staiger & Steinmetz, 1995); melhores comunicações intercorticais e mesoencefálicas (Pinho, Manzano, Fransson, Erikson & Ullén, 2014); preservação de faculdades cognitivas (e.g. Hanna-Pladdy & Mackay, 2011); etc..

Sumariamente, a literatura aponta para uma relação íntima entre a música e a evolução do Homem ao permitir que ele, individualmente, se tornasse mais neurologicamente funcional. Ao mesmo tempo a música serviu para inspirar, aumentar a moral de soldados e trabalhadores, foi sexualizada e usada como forma de sedução e entre várias outras formas que, essencialmente, eram usadas para evocar e despoletar emoções. Existem indubitavelmente evidências suficientes para afirmar que a música assenta sobre alicerces biológicos e que, também por essa razão, a discussão da música não perde nenhum pragmatismo, nem tampouco validade enquanto um objeto de estudo.

## **2.2 Música e Emoção**

Blacking (1973) apontou que, não obstante o tempo que passe, músicas como as de Bach, Beethoven ou as dos Beatles irão sempre mover ouvintes e significados serão comunicados, mesmo para pessoas de outras culturas. De facto, a literatura no âmbito da música e emoção demonstra que quer na situação de ouvintes, compositores ou “*performers*” todos relatam que a música potencialmente consegue exprimir, evocar e comunicar emoções (Juslin & Sloboda, 2010). As emoções são a matéria-prima manipulada por compositores e *performers* e constituem o seu incentivo para criar conceções entre sons e significados externos. Por isso mesmo, talvez não seja demais considerar as emoções como sendo a principal razão pela qual a música é um artefacto universal de um uso diacrónico ao longo da História da Humanidade (Zacharopoulou, 2009). Aliás, como diria Cooke (1959), a música é a “*linguagem das emoções*” e, face ao progresso da investigação no domínio da música e emoções, esta afirmação tem reunido consensos e conduzido muita da investigação

realizada no seu âmbito. A verdade é que, já desde, pelo menos, a altura dos pensadores da Grécia antiga (Budd, 1985) até hoje, quando se fala em música, é inevitável não falar também de emoção. Uma vez que é verdadeira e legítima a importância das emoções nas vidas de qualquer ser-humano enquanto ferramenta adaptativa, parece ser sensata a curiosidade de querer saber de que forma as emoções geradas pela música tem um impacto no ser-humano.

Zacaropoulou (2009) distinguiu dois níveis de benefícios da música: benefícios primários, isto é, benefícios que resultam diretamente das qualidades internas da música (e.g. Indução e/ou expressão de emoções evocadas pela música); e benefícios secundários que emergem como consequência indireta durante as atividades musicais. O potencial social da música como forma de expressão ou como atividade de grupo pode resultar um desenvolvimento pessoal e um desenvolvimento relacional, muito devido à interação da valência emocional da música connosco próprios ou com outros que partilhem a experiência musical, sejam ouvintes ou parceiros musicais (Kaschub, 2002). A ideia de que a música pode alicerçar o desenvolvimento de capacidades sociais e de competências de comunicação (Gerry *et al.*, 2012) é bastante pertinente, tendo em conta que a natureza comunicativa da música sempre foi um meio de entendimento que une pessoas e que as junta num contexto prazeroso e de uma partilha interpessoal riquíssima. Giles *et al.* (2009) e North, Hargreaves e O'Neill (2000) afirmaram que a música permite aos indivíduos expressar a sua personalidade e identificações de grupo e ajuda-os a expor esta faceta aos outros. Isto é bastante útil para o indivíduo se conseguir integrar socialmente, uma vez que a música pode providenciar experiências e entendimentos partilhados que ajudam a consolidar um pequeno conjunto de indivíduos e até grandes grupos sociais (Hallam, 2006). Aliás, observando a maioria das interações é normal que emergja o tema da música, especialmente numa fase inicial da relação (Rentfrow & Gosling, 2003). Assim os indivíduos podem sentir um senso de pertença, maior auto-confiança porque, em caso de bandas ou orquestras, por exemplo, podem sentir que têm um papel ativo e contribuidor para a competência do grupo, partilhar experiências com outros que considerem ser “*like-minded*”, e maior motivação intrínseca para fazer emergir formas para se auto-cultivarem e tornarem ainda mais competentes em diversas vertentes da sua vida (Hallam, 2010).

Com esta informação é possível começar a compreender o potencial promotor de vivência social que é a música porque, para além de servir de “quebra-gelo” e ser um assunto recorrente e identificador da personalidade de um indivíduo, permite consolidar e reforçar a coesão grupal, promover o bem-estar e desenvolvimento pessoal, bem como pode potenciar

situações de partilha e compreensão entre os membros do grupo. Exemplo deste último serão os vários estudos feitos no âmbito da geriatria que demonstram que a participação nas atividades musicais em grupo de indivíduos promove a sensação de bem-estar, crescimento pessoal, expressão e resolução emocional e sentido de propósito nessa fase final da vida (Clements-Cortes, 2011; Creech, Hallam, Varvarigou, McQueen & Gaunt, 2013; Laukka, 2007; Rentfrow & Gosling, 2003; Southcott, 2009).

Existem também evidências que, para além dos benefícios suprarreferidos, a participação de indivíduos em grupos musicais como grupos corais ou que simplesmente tocam/cantam sozinhos, tendem a viver mais tempo, têm melhores índices de perceção da sua saúde física, funcionamento social e vitalidade (Isaacs, 2011). Por este leque de benefícios, que surge maioritariamente pela participação do indivíduo com música, ser, aparentemente, tão acessível, muitos avançaram com conceitos como música comunitária (e.g. Koopman, 2007). Este último conceito surge como uma boa adição às opções para combater a transversalidade da música e o seu papel na educação, pois oferece-a com todas as mais-valias que lhe dizem respeito, partindo das mais grupais (i.e. interação positiva e emocionalmente carregada com os demais, promoção comunicação e coesão da comunidade, etc.) às questões mais individuais (i.e. crescimento pessoal, desenvolvimento emocional, definição identitária, etc.). Como é possível observar, é fácil compreender a questão de aspetos secundários que a música oferece, especialmente no contexto de música comunitária ou de grupo (Cunha & Lorenzino, 2012).

Até há pouco tempo, era escassa a literatura que abordava os ganhos primários do envolvimento com a música. Na verdade, desde o “Efeito Mozart” (ver Rauscher, Shaw & Ky, 1993) que não havia grandes ligações de contributos diretos do contacto com a música. No entanto, existe agora evidência de que a música estimula diretamente várias competências cerebrais como aquelas que já foram abordadas na secção anterior. Collins (2013) ao rever grande parte da literatura referente neurobiologia da música referiu que ouvir e, sobretudo, tocar música é o equivalente para o cérebro de um “*full-body workout*”, implicando que, de facto, a música é altamente estimulante. Das características que a música estimula, queria destacar duas – a plasticidade cerebral e a função executiva. Segundo a investigação, a educação musical está relacionada com maiores níveis de plasticidade no córtex auditivo (onde é processada a informação auditiva), bem como maiores níveis de plasticidade no córtex frontal (onde são processadas muitas funções executivas como, por exemplo, a habilidade de prever consequências, moderar reações emocionais e determinar



diferenças e similaridades) (Collins, 2013). Para além disso, esta plasticidade potencia maiores índices de criatividade e pensamento divergente (Gibson, Folley & Park, 2009), bem como maiores índices de saúde cerebral em idades mais avançadas (Moser, 2005). Já aliado à função executiva, maioritariamente operada em zonas frontais do cérebro, estão tarefas como planeamento, criação de estratégias, definição de objetivos e prestação de atenção (Collins, 2013). Altos níveis de função executiva estão ainda correlacionadas com resolução de conflito interno e externo e/ou resolução eficaz de problemas (Collins, 2013).

### **2.3 Música e Regulação Emocional**

Penso que foi óbvio para todos os leitores que, com o que foi apresentado anteriormente, que as competências de regulação emocional parecem ser semelhantes às competências estimuladas, segundo a literatura, pela música. Aliás, esta relação já está francamente bem representada na literatura, não só no que respeita à regulação emocional, mas também nos domínios de evocação e reconhecimento de emoções. Já em 1964, Lazarus e Alfert usaram música para influenciar o humor dos sujeitos, concluindo que, ao mostrarem um filme com uma faixa musical criada especificamente para minimizar os aspetos negativos do mesmo, os sujeitos reportavam maiores índices de humor eufórico e menores níveis de condutividade da pele comprovando assim que, graças à faixa musical, o filme acabou por ser uma experiência menos stressante do que poderia ser. Mais recentemente, Gabrielsson (2008), o investigador protagonizou o desenvolvimento de um projeto que englobava um estudo de experiências fortes na música (*Strong Experiences in Music – SEM*). Nos resultados desse projeto, tal como em outros estudos (e.g. Bakker, 2005; DeNora, 2000; Gabrielsson, 2010; Huron, 2011; Juslin & Laukka, 2004; Koelsch, 2010; Laukka, 2007; North, Hargreaves, & O'Neill, 2000; Saarikallio, Nieminen, & Brattico, 2013; Panksepp & Bernatzky, 2002; Ter Bogt, Mulder, Raaijmakers, & Gabhainn, 2011; van Goethem & Sloboda, 2011) uma percentagem dos sujeitos reportaram espontaneamente que usavam a música para moldar o seu humor e que, inclusivamente, teriam músicas específicas para determinadas situações como, por exemplo, conduzir o carro, para relaxar depois de um dia de trabalho, etc.. Nos trabalhos de Saarikallio (2007) e Saarikallio e Erkkilä (2007) foram focados os processos de regulação emocional a partir do uso da música e, da sua análise, foram conceptualizadas o total de sete estratégias de regulação emparelhadas com o ato de ouvir música. Entre elas temos (1) estratégias de entretenimento – pressupõem que o ato de ouvir música é usado para criar uma atmosfera agradável e feliz de forma a manter ou melhorar um humor positivo; (2) estratégias reanimação – representam a revitalização

peçoal do indivíduo pelo uso da música para relaxar e para restaurar recursos; (3) estratégias de indução de sensações fortes – englobam o experienciar e procurar emoções fortes causadas pelo escutar de música; (4) estratégias de diversão – referem-se ao desligamento de pensamentos e emoções indesejadas a partir da escuta de música agradável aquando tendo ou cansado; (5) estratégias de descarregamento – falam do processo de abertura e libertação de emoções disfóricas como, por exemplo, a tristeza; (6) estratégias de trabalho mental – aludem para o uso da música como uma oportunidade de introspeção e reavaliação de assuntos emocionais que perturbam o indivíduo; e (7) estratégias de reconforto – relatam a procura de experiências emocionais que providenciam aos indivíduos um sentimento de que estão a ser compreendidos a partir da música, especialmente quando se sentem tristes ou perturbados. Estas estratégias parecem ir ao encontro daquelas delineadas por Gross (1998, 2002) no seu *Modelo Processual da Regulação emocional* e com outros estudos onde se tentou perceber que estratégias eram mais usadas por indivíduos que usavam a música como forma de regular emoções (van Goethem & Sloboda, 2011). Neste âmbito, van Goethem e Sloboda (2011) tentaram desconstruir o que está por de trás desta regulação emocional e chegaram a algumas conclusões interessantes. Para estes autores, a música serve de estratégia de distração, introspeção e coping ativo porque, por exemplo, os seus efeitos relaxantes permitem ao indivíduo distanciar-se do afeto situacional, isto é, fazendo uma manutenção das emoções e pensar de uma forma mais clara sobre formas de lidar com o stress. Num outro estudo, Huron (2011) encontrou relações para o efeito regulador de música triste com níveis de prolactina, uma hormona que é produzida quando um indivíduo se encontra triste. Esta hormona produz um efeito homeostático ao induzir um estado psicológico de consolo. Aparentemente, os efeitos prazerosos da música triste estão associados com altos níveis de prolactina, sendo que, num cenário de baixos níveis de prolactina, o efeito é o contrário. Ou seja a música triste tem efeitos reguladores positivos quando o ouvinte está triste. Para além de questões que envolvem as estratégias de regulação, a música tem ainda a capacidade de aumentar a sensibilidade emocional, isto é, no reconhecimento de emoções (Hallam, 2010). Tal foi demonstrado num estudo de Lima e Castro (2011) implicando que o treino musical promove a identificação de emoções na prosódia da fala, ao colocarem uma amostra de músicos e controlos a identificar emoções em diversos tipos de estímulos. Como é possível constatar a música tem, de facto, um

impacto notório nas questões emocionais, especialmente quando associadas ao envolvimento mais ativo<sup>5</sup> com a mesma (Hallam, 2010).

Juntado agora as peças do puzzle, não é difícil conceber a ideia de que a música pode, de facto, estimular competências emocionais. São demasiado óbvias as relações entre a estimulação da função executiva e a regulação emocional. Portanto, mesmo que existam fatores desenvolvimentais que influenciem negativamente a capacitação adaptativa da regulação, o mais provável é que surjam diferenças substanciais entre aqueles que se envolvem com a música e os que, nas mesmas condições, não se envolvem igualmente com ela. Esta possibilidade pode, aliás, ser explicada e fundamentada. Em primeiro lugar, parecer ser claro que os indivíduos musicalmente envolvidos conseguem lidar menos negativamente com estados disfóricos, uma vez que estes podem ter maiores capacidades relativas à função executiva (Bialystok & DePape, 2009; Bugos, Perlstein, McCrae, Brophy & Bedenbaugh, 2007, Collins, 2013), bem como um maior leque de crenças que lhes permitam ter um melhor acesso a estratégias de regulação (ver Goldin *et al.*, 2009; Gross, 2002; e van Goethem & Sloboda, 2011). Da mesma maneira, uma vez que conseguem lidar melhor com estados disfóricos, parece lógico afirmar que também será esperado que os indivíduos que mais se envolvem com a música sejam menos impulsivos e que possuam um maior autocontrolo (Hietolahti-Ansten & Kalliopuska, 1990; Menon & Levitin, 2005; Saarikallio, 2007). Em segundo lugar, queria destacar o facto de ser discutido que a música evoca emoções (Juslin, Liljeström, Västfjäll & Lundqvist, 2010) e que abre espaço para introspeção (Saarikallio, 2007; Saarikallio & Erkkilä, 2007; van Goethem & Sloboda, 2011). Relembrando as conclusões de Greenberg e Angus (2004) e de Vasco (2005), ao se deixar o indivíduo refletir sobre o conteúdo emocional das suas vivências está-se a promover uma construção e atribuição de uma narrativa interna (e consequentemente externa) mais coerente que, por si, irá reorganizar emocionalmente os esquemas do indivíduo. Mais ainda, o facto de a música facilitar a construção de representações simbólicas das várias emoções (Carr, 2004), pode tornar a introspeção mais objetiva, uma vez que a própria emoção ganha mais substância e assume uma forma mais contextualizada que, com certeza, facilitará a sua análise desconstrução. Com isto em mente, podemos teorizar sobre uma possível ligação da música com índices de maior clareza e consciência emocional. Apesar de esta não ser uma ligação tão clara e explicitamente abordada na literatura, a verdade é que, como já foi dito, a música

---

<sup>5</sup> Assume-se que por envolvimento ativo com a música se está a definir a participação progressiva dos indivíduos em tarefas emocionais mais ou menos complexas através da música, isto é, reconhecendo; interpretando; comunicando e/ou criando substância emocional a partir de ritmos e melodias.

evoca emoções, abre espaço à introspeção. Adicionalmente, esta envolve ainda uma capacidade de reconhecimento de emoções que, ao ser estimulada, pode acabar por ser desenvolvida (e.g. Hallam, 2010; Lima & Castro, 2011; Resnicow, Salovey & Repp, 2004). Por outras palavras, ao se evocar e ao ser possível para o indivíduo reconhecer as suas emoções, torna-se mais fácil colocar as narrativas internas em perspetiva (Greenberg & Angus, 2004; Vasco, 2005) o que, consequentemente, promove a clareza, consciência e atenção no que respeita aos estados emocionais. O mesmo é aparente para as questões da compreensão e expressão, especialmente na condição de instrumentistas, que constantemente têm que expressar e moldar emoções nas suas performances e composições. Juslin e Laukka (2003), ao reverem vários estudos no âmbito da expressão emocional em *performances*, dentro de diferentes géneros musicais, concluíram que *performers* profissionais conseguiam, com a sua música, comunicar um vasto leque de emoções com uma precisão tão acentuada como aquelas transmitidas por expressões faciais e vocais. Por esta razão, e olhando para os estudos de Lima e Castro (e.g. Lima & Castro, 2011) é plausível que existam diferenças entre músicos e não-músicos no que respeita à regulação emocional. Se pensarmos bem um envolvimento mais ativo com a música, isto é, tocando um instrumento e compondo música, está a par de mais tarefas emocionais que um ouvinte. A verdade é que um ouvinte traduz e interpreta emoções daquilo que ouve, porém um performer e compositor, para além de traduzir e interpretar, também expressa e comunica emoções (Juslin & Laukka, 2003; Juslin & Timmers, 2010).

### **3. Objetivos**

Em primeiro lugar, gostaria de esclarecer que, nesta secção, mesmo sendo apresentadas hipóteses concretas, o seu objetivo do estudo revolverá na observação e discussão do produto da interação da variável dependente com um conjunto de variáveis independentes. Desta forma, pretende-se fazer uma leitura dos resultados de fora a que nos possamos aproximar de uma maior compreensão do construto de regulação emocional e de que forma a podemos operacionalizar para promover o seu desenvolvimento.

Partindo deste objetivo geral, gostaria, então, de deixar claros alguns dos objetivos específicos traçados para este estudo:

- Explorar de que forma é que a música pode influenciar (direta ou indiretamente) a regulação emocional e todas as faculdades que a compõem.
- Verificar se a regulação emocional varia significativamente consoante a forma como os indivíduos se relacionam com a música (neste caso, tocando um instrumento ou simplesmente sendo um ouvinte).
- Fazer uma revisão integrativa da literatura com os resultados para que possam ser feitas mais considerações sobre o estudo da música na regulação emocional.

#### **4. Hipóteses**

H1 – O nível de dificuldade em regular emoções, bem como os níveis dificuldade em controlar a impulsividade, em aceder a estratégias de regulação e níveis de falta de clareza emocional e consciência emocional serão significativamente menores para os sujeitos que toquem instrumento, comparativamente com os sujeitos que não toquem.

H2 - O nível de dificuldade em regular emoções, bem como os níveis dificuldade em controlar a impulsividade, em aceder a estratégias de regulação e níveis de falta de clareza emocional e consciência emocional serão significativamente menores para os sujeitos que se definam como performers e/ou compositores, comparativamente com os sujeitos que se consideram ouvintes.

Na última década têm surgido novos estudos que reportam os benefícios de tocar um instrumento musical. Entre esses benefícios, no meio de tantos outros, emerge um particularmente relevante – uma melhoria na função executiva (Bialystok & DePape, 2009; Bugos *et al.*, 2007). Associado à função executiva estão capacidades como planeamento, criação de estratégias, definição de objetivos e prestação de atenção e capacidade de resolução de conflito interno e externo e/ou resolução eficaz de problemas (Collins, 2013). Uma vez que a função executiva concerne características centrais da regulação emocional, e uma vez que já existe um vasto relato de relações entre este último conceito e a música (e.g. Bakker, 2005; Bialystok & DePape, 2009; Bugos *et al.*, 2007; Collins, 2013; DeNora, 2000;

Gabrielsson, 2008; Huron, 2011; Juslin & Laukka, 2004; Koelsch, 2010; Laukka, 2007; Leon-Guerrero, 2008; Nielsen, 1999; North, Hargreaves, & O'Neill, 2000; Panksepp & Bernatzky, 2002; Saarikallio, 2007; Saarikallio & Erkkilä, 2007; Saarikallio, Nieminen, & Brattico, 2013; Ter Bogt, Mulder, Raaijmakers, & Gabhainn, 2011; Thayer, Newman & McClain, 1994; van Goethem & Sloboda, 2011) assume-se que a literatura apoia claramente a hipótese de que existirão menores índices de dificuldade em regular emoções para indivíduos que tocam um instrumento e/ou que estão na condição de *performers* e/ou compositores.

A associação da impulsividade aliada à música já mereceu algum enfoque na literatura e no estudo da música enquanto objeto de investigação (Hietolahti-Ansten & Kalliopuska 1990; Menon & Levitin, 2005; Saarikallio, 2007; Stix, 2011). Dentro deste tema, é possível argumentar que o facto de a função executiva poder potencialmente dotar um indivíduo de melhores recursos para que este consiga fazer face a estado disfóricos, pode também indiciar, à partida, uma maior capacidade de deliberação e de controlo de impulsos.

No que respeita à clareza e consciência emocional focaram-se os trabalhos de Saarikallio (2007), Saarikallio e Erkkilä (2007) e van Goethem e Sloboda (2011) onde é referido, de formas diferentes, que a música pode englobar estratégias de introspeção e de exercício mental que permitiria aos indivíduos refletir sobre os seus estados internos, redireccionando para eles a sua atenção e como tal aumentar ambas clareza e consciência emocional. Favorecendo-as ainda mais, está a potencialidade da música na promoção do reconhecimento emocional (e.g. Hallam, 2010; Lima & Castro, 2011; Resnicow, Salovey & Repp, 2004).

No caso das estratégias existe bastantes evidências da sua relação com a música que referem que a música por si já é uma estratégia (e.g. Bakker, 2005; DeNora, 2000; Gabrielson, 2008, 2010; Huron, 2011; Juslin & Laukka, 2004; Koelsch, 2010; Laukka, 2007; Leon-Guerrero, 2008; Thayer, Newman & McClain, 1994; North, Hargreaves, & O'Neill, 2000; Nielsen, 1999; Panksepp & Bernatzky, 2002; Saarikallio, 2007; Saarikallio & Erkkilä, 2007; Saarikallio, Nieminen, & Brattico, 2013; Ter Bogt, Mulder, Raaijmakers, & Gabhainn, 2011; van Goethem & Sloboda, 2011). Para além disso, o facto de que o acesso a estratégias estar intimamente ligado a crenças que de autoeficácia dos indivíduos no que respeita à sua capacidade de regular emoções, pode sugerir que os músicos e/ou instrumentistas tenham

maiores facilidades em aceder a essas estratégias, uma vez que estes já de si relatam utilizar a música como uma estratégia eficaz de regulação de emoções.

Finalmente parece haver a possibilidade de que performers/compositores possuam fortes ligações aos construtos suprarreferidos. Para além de pressupor que para que se seja *performer* ou compositor seja necessário tocar um instrumento<sup>6</sup> a literatura apoia a ideia de que estes conseguem, com a sua música, comunicar um vasto leque de emoções com uma precisão tão acentuada como aquelas transmitidas por expressões faciais e vocais (Juslin & Laukka, 2003) e que, por isso, essas competências podem ter sido e ainda estar a ser estimuladas pelo envolvimento ativo com a música.

---

<sup>6</sup> Considera-se a voz como um instrumento

## Estudo Empírico

### 1. Método

#### 1.1. Participantes

A recolha da amostra foi feita, a partir de meios analógicos e de meios digitais, a participantes dentro de um espectro de idades entre os 18 e 28 anos<sup>7</sup>. Tendo em conta que a amostra foi recolhida divulgando o instrumento pelas redes sociais e em contexto universitário, considera-se que se trata de uma amostra que assegura alguma aleatoriedade. Todavia, para satisfazer alguns requisitos, no que respeita à distribuição da amostra, foram contactados alguns grupos e instituições que pudessem fornecer dados de sujeitos que tocassem instrumentos. A amostra é composta por 187 participantes, dentro dos quais apenas 7 responderam analogicamente aos instrumentos de recolha de informação. A amostra inicial contou com 252 sujeitos, no entanto, respeitando algumas das condições pré-estabelecidas (i.e. idade entre os 18 e 28 e a presença de *missing values*), 65 participantes foram excluídos da amostra<sup>8</sup>. Dos 187 participantes, 35,3 % são do sexo masculino ( $n = 66$ ) e 64,7 % são do sexo feminino ( $n = 121$ ); 1,1% tem o 3º ciclo completo ( $n = 2$ ), 24,1% completaram o ensino secundário ( $n = 45$ ), 49,2 % são licenciados ( $n = 92$ ), 24,6% completaram um mestrado ( $n = 46$ ) e 1,1% frequentaram cursos profissionais ( $n = 2$ ); 50,3 % tocam instrumento ( $n = 94$ ), 49,7% não tocam nem tocaram nenhum instrumento ( $n = 93$ ); 67,4% consideram-se ouvintes ( $n = 126$ ) e 32,6% definem-se como performers e/ou compositores<sup>9</sup> ( $n = 61$ ); e a média de idades é de 23 anos ( $M = 23,03$ ;  $SD = 2,337$ ). Fazem parte do grupo dos que tocam

---

<sup>7</sup> Optou-se por esta amplitude de idades para evitar, dentro do possível, que variáveis parasitas, que poderiam advir do aumentar idade, influenciassem os resultados (e.g aprendizagens feitas por se estar num contexto/situação socioeconómica muito dispares daquela que é o contexto académico). Considera-se que dos 18 aos 28 anos é um limite aceitável para que não haja diferenças substanciais na totalidade da amostra.

<sup>8</sup> 11 por apresentarem respostas inválidas e/ou indecifráveis; 2 por não apresentarem todas as repostas obrigatórias; 1 por assinalar que não compreendeu como se completava a DERS; e 51 por ultrapassarem ou estarem abaixo dos limites de idade acordados

<sup>9</sup> Inicialmente foi feita a distinção entre performers e compositores, no entanto, devido ao escasso número de compositores na amostra, uniram-se estes dois grupos, uma vez que ambos cumprem o requisito de, contrariamente aos sujeitos ouvintes, de exprimirem mais ativamente emoção através da música.



instrumento 47 homens e 47 mulheres e o grupo dos que nada tocam conta com 19 homens e 74 mulheres. Já no grupo de ouvintes contamos com 36 sujeitos do sexo masculino e 91 do sexo feminino e no grupo de performers e/ou compositores 31 sujeitos do sexo masculino e 30 do sexo feminino.

## **1.2. Instrumentos**

Para a recolha de dados foi construído um questionário composto por questões demográficas e questões que afeririam algumas informações, no que respeita à música no contexto da vida das pessoas. Nesse questionário estava ainda incorporado um instrumento para avaliar o grau de dificuldade em regular emoções – a EDRE (ou DERS).

Começando pelo questionário, este, para além das usuais questões demográficas, incluía uma série de questões para avaliar de que forma é que música se inseriu e como ainda continuava a inserir na vida dos sujeitos. Tratam-se sobretudo de variáveis nominais e concerniam perguntas como: “Quem o introduziu à música?”; “Toca algum instrumento musical?” “Em que contexto tem mais contacto com a música?”; “Que estilo musical ouve/compõe/toca mais frequentemente?” e “Que relação tem com a música?”. O questionário continha ainda variáveis ordinais com um formato de escala tipo Likert abrangendo de 1 (Discordo Totalmente) e 5 (Concordo totalmente) que tinham como objetivo ajudar a perceber como é que os sujeitos se posicionavam face à música e à sua preponderância nas suas vidas. Para as questões de escolha múltipla (variáveis nominais) havia ainda a hipótese de seleccionar uma resposta num formato aberto para que pudesse optar por uma alternativa que não estivesse especificada à partida. Para a questão “Toca algum instrumento musical?” sucedia-se uma questão aberta para os sujeitos que respondessem “Sim”, onde deveria especificar que instrumentos tocavam. Essas respostas foram, mais tarde, usadas para criar duas variáveis que mediam a quantidade de instrumentos que o indivíduo tocava, bem como aferia se esses instrumentos se agrupavam numa qualidade melódica, percussiva, ou ambas. No entanto, por motivos de mudança de objetivos de investigação, posteriores à elaboração do questionário, nem todas as variáveis foram usadas.

Para avaliar os níveis de regulação emocional, usou-se a versão portuguesa da DERS (Gratz & Roemer, 2004; versão portuguesa, Coutinho, Ribeiro, Ferreirinha, & Dias, 2010). A DERS é uma escala de autorrelato composta por 36 itens com o formato de escala de

Likert tendo como possibilidade 5 repostas (1 - Quase Nunca (0-10%); 2 - Algumas vezes (11-35%); 3 - Metade das vezes (36-65%); 4 - A maioria das vezes (65-90%); 5 - Quase sempre (91-100%)). A sua cotação envolve a soma dos valores da resposta, sendo que para os itens 1, 2, 6, 7, 8, 10, 17, 20, 22, 24 e 34 a cotação era feita na forma inversa. Para além de um coeficiente geral de dificuldade em regular emoções, esta escala contém ainda seis subescalas que nos informam, no âmbito da regulação emocional, qual o nível de dificuldade em aceitar as emoções disfóricas e lidar positivamente com elas (Não-aceitação); qual o nível de dificuldade do sujeito se envolver em comportamentos centrados em objetivos aquando uma situação stressante (Objetivos); se existem dificuldades em controlar impulsos quando perturbado (Impulso); se o sujeito está atento e consciente dos seus estados emocionais (Consciência); se existem dificuldades no acesso a estratégias emocionais reguladas (Estratégias); e de dificuldade ao nível de clareza emocional (Clareza) (Gratz & Roemer, 2004). Cada um dos 36 itens corresponde a uma das seis subescalas e o coeficiente de cada uma é obtido pela soma de todos os itens específicos dessa subescala. Não será, não obstante, demais referir que num estudo de Bardeen, Fergus e Orcutt (2012) os autores, ao analisar a estrutura fatorial latente do DERS, obtiveram resultados que sugerem que a subescala de consciência emocional não tem a mesmo tipo de contribuição para o coeficiente geral comparativamente aos outros. Naturalmente isto resulta numa diminuição da validade interna do instrumento. Todavia, a versão original apresenta, mesmo assim, uma validade interna robusta ( $\alpha = .93$ ) (Gratz & Roemer, 2004). Avaliando ainda a validade de constructo, os autores reportaram correlações fortes entre as diferentes dimensões da escala e outros construtos base da regulação emocional que não são especificamente aferidos nesta escala (e.g., expressividade emocional e evitamento emocional), o que sugere que a DERS mede efetivamente o que se propõe medir (Gratz & Roemer, 2004). Já no que respeita à versão portuguesa (versão usada para este estudo) esta escala apresenta, igualmente, boa validade de constructo, boa consistência interna ( $\alpha = 0.92$ ) e consistência na validade teste-reteste (Coutinho et al., 2010). Para finalizar, penso ser importante acrescentar que, para a aplicação online desta escala, foi adicionado um item que, à partida, asseguraria que as regras de preenchimento eram compreendidas. O item possuía a estrutura básica de descrição das regras seguida de uma escolha múltipla cujas opções eram “Compreendi” ou “Não compreendi”.

### 1.3. Procedimento

A recolha foi feita ao longo de cerca de três meses. Ao obter o número necessário de sujeitos para que se assegura-se um nível satisfatório de validade nas análises subsequentes, procedeu-se à cotação via Excel da DERS, uma vez que os resultados do questionário online estavam formatados para esse programa. De seguida foi utilizado o SPSS v22, para fazer as análises necessárias para testar as hipóteses suprarreferidas.

## 2. Resultados

Nesta secção serão expostos os resultados das análises feitas no âmbito dos objetivos e hipóteses deste estudo empírico. Não será demais explicitar que se deve ter mente que os resultados apresentados dizem respeito somente aos valores significativos, sendo que a confirmação ou não das hipóteses será abordada na secção da discussão destes mesmos resultados.

Passando agora para a descrição dos resultados, antes de fazer qualquer tipo de análise, foram efetuados testes para verificar se a amostra respeitava uma distribuição normal (ver tabela 1). De acordo com o teste de Kolgorov-Smirnov, os pressupostos de normalidade só são mantidos para as variáveis do coeficiente total de dificuldades na regulação de emoções na condição de tocar instrumento e para ambas as condições na subescala da capacidade em adotar comportamentos dirigidos para um objetivo, sendo que as restantes não respeitam esses mesmos pressupostos. De forma a confirmar a possibilidade de utilizar testes paramétricos para testar as hipóteses, foram averiguados quais os valores da curtose e da assimetria (ver tabela 2). Kline (2005) refere que, desde que os valores da assimetria e curtose estejam dentro de valores não exagerados<sup>10</sup>, os desvios da normalidade são pequenos e aceitáveis. Portanto, de acordo com estes padrões, neste caso, já que os valores estão abaixo de 3, para o caso da assimetria, e de 8, para a curtose, veem-se respeitados os pressupostos paramétricos para todas as variáveis suprarreferidas.

---

<sup>10</sup> Para que estejam assegurados os pressupostos paramétricos os valores de assimetria têm que ser menores que 3 e menores que 8 no caso da curtose.

Tabela 1. Testes de normalidade para a distribuição dos valores da DERS (Escala de Dificuldades na Regulação Emocional) para sujeitos que tocam e não tocam instrumento.

		Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		
	Toca algum instrumento?	Estatística	df	Sig.
Não-aceitação	Sim	,138	94	,000
	Não	,120	94	,002
Objetivos	Sim	,085	94	,092
	Não	,079	94	,193
Impulsividade	Sim	,173	94	,000
	Não	,126	94	,001
Consciência	Sim	,136	94	,000
	Não	,157	94	,000
Estratégias	Sim	,095	94	,035
	Não	,107	94	,010
Clareza	Sim	,102	94	,017
	Não	,166	94	,000
Total	Sim	,064	94	,200*
	Não	,092	94	,049

\* Este é um limite inferior à significância verdadeira

<sup>a</sup> Correlação de Significância de Lilliefors

Na tabela 3, estão expostos valores médios e respectivos desvios padrão dos valores da DERS, incluindo o seu coeficiente total e todas as suas subescalas, de acordo com a condição de tocarem ou não instrumentos musicais. Após uma análise via test-t para amostras independentes (ver tabela 5), verificou-se que, para todas as variáveis com diferenças significativas, o teste de Levene foi significativo ( $p < .05$ ) (ver tabela 4). Face a isto, foram usados os valores onde não se assumia a igualdade de variância. Observaram-se diferenças significativas para o coeficiente geral de dificuldade em regular emoções ( $t(165,262) = -1,136$ ;  $p = .46$ ), bem como para as subescalas de dificuldade em aceder a estratégias de regulação ( $t(174,060) = -2,749$ ;  $p = .007$ ) e dificuldade em controlar impulsos ( $t(172,465) = -2,336$ ;  $p = .19$ ). No que respeita ao coeficiente total de dificuldades na regulação de emoções, verificamos que, para a condição de tocar instrumento ( $M = 81,17$ ;  $SD = 17,151$ ), os sujeitos foram, média, cotados com pontuações inferiores quando comparados aos sujeitos que não tocam instrumento ( $M = 86,75$ ;  $SD = 24,095$ ). Para a subescala de dificuldade em aceder a estratégias de regulação verificam-se valores médios superiores para os sujeitos que não tocam instrumento ( $M = 19,69$ ;  $SD = 7,591$ ) comparativamente aos sujeitos que tocam instrumento ( $M = 17,11$ ;  $SD = 5,972$ ). Para a subescala de dificuldade em controlar Impulsividade os valores médios foram igualmente maiores para os sujeitos que não tocam instrumento ( $M = 13,49$ ;  $SD = 5,459$ ) quando comparados com os que tocam ( $M = 11,93$ ;  $SD = 4,185$ ). Isto significa que, para todos os resultados significativos, os instrumentistas sentem que têm, de forma geral, menos

dificuldades em regular emoções, maiores facilidades em aceder a estratégias e que sentem que são menos impulsivos durante estados de disforia que os sujeitos não instrumentistas.

A tabela 6, por sua vez, contém os valores médios e desvios padrão dos valores da DERS, incluindo as suas subescalas, para sujeitos performers e/ou compositores e ouvintes. Uma vez que se estão a comparar dois grupos, usou-se novamente o t-test para amostras independentes como ferramenta de análise. Repetindo o processo da análise anterior, foi averiguado se os pressupostos de normalidade estavam assegurados. Conforme os valores descritos na tabela 9 todas as variáveis, com a exceção de ambas as condições na subescala de comportamentos centrados em objetivos, nas subescalas de impulsividade e de estratégias de regulação emocional, bem como no coeficiente total de dificuldades em regular emoções,

Tabela 2. Valores de Assimetria e Curtose dos valores da DERS (Escala de Dificuldades na Regulação Emocional) que não respeitam a distribuição normal para sujeitos que tocam e não tocam instrumento.

	Toca algum instrumento?		Estatística	Erro Padrão
Não-aceitação	Sim	Assimetria	,547	,249
		Curtose	-,463	,493
	Não	Assimetria	,504	,249
		Curtose	-,671	,493
Impulsividade	Sim	Assimetria	,924	,249
		Curtose	,446	,493
	Não	Assimetria	,967	,249
		Curtose	,537	,493
Consciência	Sim	Assimetria	1,130	,249
		Curtose	2,779	,493
	Não	Assimetria	,611	,249
		Curtose	,257	,493
Estratégias	Sim	Assimetria	,770	,249
		Curtose	,312	,493
	Não	Assimetria	,445	,249
		Curtose	-,638	,493
Clareza	Sim	Assimetria	,532	,249
		Curtose	-,226	,493
	Não	Assimetria	,702	,249
		Curtose	-,276	,493
Total	Não	Assimetria	,549	,249
		Curtose	-,104	,493

Tabela 3. Valores médios e desvios padrão para os valores da DERS (Escala de Dificuldades na Regulação Emocional) para sujeitos que tocam e não tocam instrumento.

	Toca algum instrumento?	N	Média	Desvio Padrão
Não-aceitação	Sim	94	14,06	5,426
	Não	94	15,02	6,107
Objetivos	Sim	94	14,83	3,846
	Não	94	15,78	4,720
Impulsividade	Sim	94	11,93	4,185
	Não	94	13,63	5,580
Consciência	Sim	94	12,87	3,745
	Não	94	12,45	3,534
Estratégias	Sim	94	17,11	5,972
	Não	94	19,89	7,809
Clareza	Sim	94	10,37	3,295
	Não	94	10,66	3,717
Total	Sim	94	81,17	17,151
	Não	94	87,43	24,837

Tabela 4 Teste de homogeneidade de variância dos valores da DERS (Escala de Dificuldades na Regulação Emocional).

	Teste de Levene para igualdade de variâncias	
	Z	Sig.
Não-aceitação	1,523	,219
Objetivos	4,779	,030
Impulsividade	4,429	,037
Consciência	,012	,913
Estratégias	11,572	,001
Clareza	1,470	,227
Total	8,916	,003

não respeitam os pressupostos de normalidade. Averiguando os valores da assimetria e curtose (ver tabela 10), verificamos que nenhum dos valores ultrapassam os limites já descritos em cima (Kline, 2005) e, como tal, cumprem os pressupostos paramétricos.

Como se pode ver pela tabela 7 todos os valores, com a exceção daqueles respeitantes à subescala de estratégias de regulação emocional, cumprem os pressupostos de homogeneidade de variância. Por essa razão utilizou-se, para essa subescala, os valores onde a igualdade de variância não é assumida. O t-test para amostras independentes revelou que existem diferenças significativas entre os grupos nas subescalas de não-aceitação de respostas emocionais ( $t(186) = 2,404; p = .017$ ), de dificuldades em manter comportamentos

Tabela 5. Diferenças entre médias dos valores da DERS (Escala de Dificuldades na Regulação Emocional) para sujeitos que tocam e não tocam instrumento.

	teste-t para Igualdade de Médias		
	t	df	Sig.
Não-aceitação	-1,136	183,459	,257
Objetivos	-1,508	178,696	,133
Impulsividade	-2,366	172,465	,019
Consciência	,801	185,374	,424
Estratégias	-2,749	174,060	,007
Clareza	-,561	183,365	,576
Total	-2,009	165,262	,046

Tabela 6. Valores médios e desvios padrão para os valores da DERS (Escala de Dificuldades na Regulação Emocional) para sujeitos ouvintes e performers/compositores.

	Qual a sua relação com a música?	N	Média	Desvio Padrão
Não-aceitação	Ouvinte	127	15,24	6,011
	Performer / Compositor	61	13,10	5,012
Objetivos	Ouvinte	127	15,77	4,506
	Performer / Compositor	61	14,33	3,754
Impulsividade	Ouvinte	127	13,31	5,247
	Performer / Compositor	61	11,66	4,238
Consciência	Ouvinte	127	12,58	3,793
	Performer / Compositor	61	12,82	3,314
Estratégias	Ouvinte	127	19,42	7,532
	Performer / Compositor	61	16,59	5,590
Clareza	Ouvinte	127	10,63	3,677
	Performer / Compositor	61	10,28	3,137
Total	Ouvinte	127	86,95	22,661
	Performer / Compositor	61	78,77	17,843

centrados em objetivos ( $t(186) = 2,167$ ;  $p = .032$ ), de dificuldades em controlar impulsos ( $t(186) = 2,154$ ;  $p = .033$ ), de dificuldades em criar estratégias de regulação emocional ( $t(154,380) = 2,887$ ;  $p = .004$ ) e no índice geral de dificuldades em regular a emoção ( $t(186) = 2,474$ ;  $p = .014$ ). De forma geral, as diferenças apontam para uma percepção de menores dificuldades por parte dos performers/compositores, comparativamente aos ouvintes. Olhando para a subescala de não-aceitação de respostas emocionais, percebemos que os ouvintes ( $M = 15,24$ ;  $SD = 6,011$ ) relatam ter uma maior tendência em responder

Tabela7. Diferenças entre médias dos valores da DERS (Escala de Dificuldades na Regulação Emocional) para sujeitos ouvintes e performers/compositores.

	Teste de Levene para igualdade de				
	variâncias		teste-t para Igualdade de Médias		
	Z	Sig.	t	df	Sig.
Não-aceitação	3,226	,074	2,404	186	,017
Objetivos	3,056	,082	2,167	186	,032
Impulsividade	2,083	,151	2,154	186	,033
Consciência	,972	,325	-,417	186	,677
Estratégias	11,976	,001	2,887	154,380	,004
Clareza	3,133	,078	,642	186	,522
Total	1,866	,174	2,474	186	,014

negativamente aos seus estados emocionais disfóricos comparativamente aos performers e/ou compositores ( $M = 13,10$ ;  $SD = 5,012$ ); na subescala de dificuldades em manter comportamentos centrados em objetivos, os valores indicam que os sujeitos ouvintes ( $M = 15,77$ ;  $SD = 4,506$ ) têm mais dificuldades em manter comportamentos centrados em objetivos aquando em estados emocionais disfóricos comparativamente com os sujeitos performers e/ou compositores ( $M = 14,33$ ;  $SD = 3,754$ ); na subescala de impulsividade, média das repostas dos ouvintes ( $M = 13,31$ ;  $SD = 5,247$ ) revela que estes sentem que não conseguem manter tanto o controlo das suas ações enquanto perturbados quanto os performers e/ou compositores ( $M = 11,66$ ;  $SD = 4,238$ ); na subescala de dificuldades em aceder a estratégias de regulação emocional, os ouvintes ( $M = 19,42$ ;  $SD = 7,532$ ) obtiveram, novamente, índices superiores aos performers e/ou compositores ( $M = 16,59$ ;  $SD = 5,590$ ) demonstrando assim que sentem que têm um acesso mais limitado a estratégias de regulação emocional durante períodos de disforia; e, finalmente, os resultados do índice total de dificuldades em regular emoções apontam para uma maior dificuldade em regular emoções nos ouvintes ( $M = 86,95$ ;  $SD = 22,661$ ) comparativamente aos performers e/ou compositores ( $M = 78,77$ ;  $SD = 17,843$ ).

Resta ainda mencionar que, quando feita a comparação instrumentistas vs não-instrumentistas usando só a amostra de sujeitos ouvintes, não se encontram diferenças significativas em nenhum dos domínios (ver tabela 8).



Tabela 8. Diferenças entre médias dos valores da DERS (Escala de Dificuldades na Regulação Emocional) para sujeitos ouvintes que tocam e não tocam instrumento.

	Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias		
	Z	Sig.	t	df	Sig.
Não-aceitação	,091	,763	,255	125	,800
Objetivos	1,171	,281	-,572	125	,569
Impulsividade	2,380	,125	-1,445	125	,151
Consciência	2,271	,134	-,021	125	,984
Estratégias	2,307	,131	-1,554	125	,123
Clareza	,002	,965	-,487	125	,627
Total	5,339	,022	-,976	125	,331

Tabela 9. Testes de normalidade para a distribuição dos valores da DERS (Escala de Dificuldades na Regulação Emocional) para sujeitos ouvintes e performers/compositores.

		Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		
		Estatística	df	Sig.
Não-aceitação	Ouvinte	,125	127	,000
	Performer / Compositor	,125	61	,019
Objetivos	Ouvinte	,072	127	,186
	Performer / Compositor	,085	61	,200*
Impulsividade	Ouvinte	,114	127	,000
	Performer / Compositor	,160	61	,000
Consciência	Ouvinte	,152	127	,000
	Performer / Compositor	,108	61	,075
Estratégias	Ouvinte	,115	127	,000
	Performer / Compositor	,094	61	,200*
Clareza	Ouvinte	,136	127	,000
	Performer / Compositor	,130	61	,012
Total	Ouvinte	,089	127	,015
	Performer / Compositor	,085	61	,200*

\*. Este é um limite inferior da significância verdadeira.

a. Correlação de Significância de Lilliefors

Tabela 10. Valores de Assimetria e Curtose dos valores da DERS (Escala de Dificuldades na Regulação Emocional) que não respeitam a distribuição normal para sujeitos ouvintes e performers/compositores.

	Qual a sua relação com a música?		Estatística	Erro Padrão
Não-aceitação	Ouvinte	Assimetria	,463	,215
		Curtose	-,686	,427
	Performer / Compositor	Assimetria	,570	,306
		Curtose	-,536	,604
Impulsividade	Ouvinte	Assimetria	1,018	,215
		Curtose	,779	,427
	Performer / Compositor	Assimetria	1,025	,306
		Curtose	,779	,604
Consciência	Ouvinte	Assimetria	,952	,215
		Curtose	1,351	,427
Estratégias	Ouvinte	Assimetria	,490	,215
		Curtose	-,540	,427
Clareza	Ouvinte	Assimetria	,615	,215
		Curtose	-,365	,427
	Performer / Compositor	Assimetria	,661	,306
		Curtose	,141	,604
Total	Ouvinte	Assimetria	,604	,215
		Curtose	,251	,427

### 3. Discussão

Um ponto importante que queria deixar claro antes de fazer qualquer interpretação dos resultados passa pelo facto de, estando-se a trabalhar com uma ferramenta de autorrelato, ou seja, uma ferramenta que, no fundo, avalia as perceções de cada indivíduo acerca das suas capacidades, exige um certo distanciamento porque, na realidade, há uma certa margem de erro em relação aos resultados. Como não se está a medir as habilidades objetivamente é importante ter em mente que os testes podem conter enviesamentos (Howard & Dailey, 1979).

Sumarizando os resultados principais, estes sugerem que: (1) os instrumentistas sentem menos dificuldades em regular emoções, menos tendência a agir impulsivamente numa situação stressante e menos dificuldade em aceder a estratégias de regulação emocional comparativamente com sujeitos que não tocam instrumento; e (2) os performers e/ou compositores, da mesma forma, sentem que têm menos dificuldades em regular

emoção, menos tendência a responder de forma negativa a estados emocionalmente disfóricos, menos dificuldades em manterem comportamentos centrados em objetivos, mesmo em situações adversas, menos dificuldades em controlar os seus impulsos quando circunstancialmente pressionados e menos dificuldades em aceder a estratégias regulatórias comparativamente aos participantes que se consideram ouvintes. Assim, veem-se confirmadas parcialmente as hipóteses H1 e H2, sendo que, apesar da concordância dos resultados com alguns dos pontos definidos nas mesmas, surgiram relações significativas inesperadas e não se verificaram algumas esperadas.

Nas próximas secções ir-se-á fazer uma análise integrativa de cada um destes pontos, discutindo as suas implicações e relações com os resultados e contrastando opiniões com dados presentes na literatura.

### **3.1. Instrumentistas vs não-Instrumentistas**

Olhando para a experiência prática de professores de música, estes concebem que tocar um instrumento tem um vasto leque de benefícios como, por exemplo, um aumento de competências sociais, de amor pela música, de trabalho de equipa, fornece uma sensação de competência, aumento da autoconfiança e a autodisciplina, oferece oportunidades para relaxar, aumento de níveis de concentração, de coordenação motora, de competências cognitivas, auditivas, criativas e organizacionais, bem como pode contribuir para o desfrute de uma audiência (Hallam, 2010). Esta noção não é, todavia, exclusiva dos professores. Nos últimos anos têm surgido novas evidências de que tocar um instrumento está associado com melhores índices de função executiva (Bialystok & DePape, 2009; Bugos *et al.*, 2007; Collins, 2013) e de, por exemplo, memória de trabalho (Bugos *et al.*, 2007) ou até tarefas espaciais não-verbais (Bialystok & DePape, 2009). Dessa feita, uma vez que a função executiva medeia os processos de ligados a estão tarefas como planeamento, criação de estratégias, definição de objetivos e prestação de atenção e capacidade de resolução de conflito interno e externo e/ou resolução eficaz de problemas (Collins, 2013), esperar-se-ia que os instrumentistas, quando contrastados com os participantes que não tocam instrumentos, demonstrariam ter diferenças substanciais nos índices gerais de dificuldade em regular emoções, bem como em quatro dos seis domínios da regulação. Porém tal não se observou, uma vez que não se atingiu um nível de significância satisfatório nas subescalas de consciência e clareza emocional. Não obstante, talvez, analisando mais profundamente

estes resultados, seja possível retirar algumas conclusões sobre o porquê de terem surgido, ou não, diferenças significativas entre os grupos.

Começando pelos resultados que não corroboraram aquilo que foi delineado nas hipóteses, isto é, a verificação de resultados significativos nas subescalas de clareza e consciência emocional, existe um espaço reportório de estudos que não vai ao encontro com os resultados do estudo conduzido nesta dissertação. Não obstante, ir-se-ão dedicar esforços para os teorizar e explicar.

Segundo Gratz e Roemer (2004) a subescala de clareza emocional reflete a capacidade de os indivíduos saberem com clareza o que estão a sentir e, uma vez que esta relação já foi abordada diretamente (e.g. Saarikallio, 2007; Saarikallio & Erkkilä, 2007; van Goethem & Sloboda, 2011) e indiretamente por meios do estudo de variáveis como reconhecimento emocional (e.g. Lima & Castro, 2011; Resnicow, Salovey & Repp, 2004), seria esperado que existissem diferenças evidentes. Por exemplo, Saarikallio (2007) afirmou que a música parecia intensificar e ajudava focar a atenção para as experiências afetivas dos indivíduos o que, por vezes, podia aumentar os níveis de compreensão em relação à sua vivência emocional. Por outro lado, van Goethem e Sloboda (2011) estudaram que estratégias de regulação emocional estavam associadas ao ato de ouvir música e quais delas eram as mais usadas. Entre elas surgiu a estratégia de introspeção que, apesar de ser das estratégias menos usadas, foi a estratégia que, quando emparelhada com a música, apresentou melhores índices de sucesso em regular emoções. Daqui podem ser tiradas algumas ilações, nomeadamente, que os resultados do estudo desta dissertação, no que respeita à preponderância da música para a clareza emocional, refletem que, quando envolvidos com a música, ou não é comum estes sujeitos utilizarem estratégias de introspeção, dando primazia a estratégias mais ligadas ao relaxamento, distração e de coping ativo (van Goethem & Sloboda, 2011), ou então o facto de os sujeitos se envolverem mais ou menos com a música (i.e. ser instrumentista/performer/compositor ou não-instrumentista/ouvinte) não ter influência, interessando apenas que haja contacto com a música. Para verificar este último talvez fosse necessário fazer comparações com grupos de indivíduos que não teriam um grande envolvimento/ligação com a música, isto é, ouvintes passivos ou indivíduos que não procuram ouvir/tocar/compor música.

No caso da subescala de consciência emocional, assumindo que a subescala da DERS mede a capacidade de os indivíduos de valorizarem e estarem atentos às suas respostas

emocionais (Gratz & Roemer, 2004), não foram encontrados estudos que fossem ao encontro da relação destas capacidades com a música, no entanto considerou-se que esta capacidade de valorizar e de se estar atento às emoções era uma condição necessária na presença de resultados significativos de outras medidas que já foram abordadas na literatura. Na verdade, à primeira vista, a subescala de clareza emocional parece ser dependente da subescala de consciência emocional, uma vez que, para um indivíduo saber claramente o que está a sentir, é necessário que este valorize e esteja atento às suas emoções. Aliás, Bardeen, Fergus e Orcutt (2012) mostraram que análises intercorrelacionais entre estes dois fatores revelam uma correlação francamente mais forte ( $r = .61$ ) comparativamente às restantes ( $r$  varia entre .08 e .25). Assim, face à falta de estudos que abordem a relação da música com a capacidade descrita na subescala de consciência emocional da DERS, considera-se que, segundo os resultados deste estudo, que a música não estimula este tipo de competências.

Passando agora para a análise das diferenças significativas, falemos da subescala de controlo da impulsividade. Os resultados significativos confirmam que existe a ligação da música com impulsividade e autocontrolo, tal como já tinha sido sugerido em alguma literatura (Hietolahti-Ansten & Kalliopuska 1990; Menon & Levitin, 2005; Saarikallio, 2007; Stix, 2011). Apesar disso, não parecem estar disponíveis/acessíveis estudos que demonstrem empiricamente a ligação da música ao controlo de comportamentos impulsivos em situações emocionalmente exigentes. Isto acaba por ser um grande impasse, se considerarmos que é extremamente necessário que estes resultados sejam replicados para que estas conclusões ganhem maior validade científica. Não obstante, não será demais acrescentar que talvez fosse interessante averiguar os mecanismos que estão subjacentes a esta promoção de maiores competências de controlo de impulsos, no que respeita à sua natureza. Relembrando a distinção entre benefícios primários e secundários das emoções musicais feita por Zacharopoulou (2009), averiguar se os benefícios associados ao desenvolvimento de uma maior capacidade de controlar impulsos se devem a uma influência direta da música, isto é, a partir de, por exemplo, evocação de emoções (e.g. Juslin & Laukka, 2003) e/ou estimulação cerebral durante uma atividade musical (e.g. Collins, 2013), ou se se devem a uma influência indireta, isto é, a partir de, por exemplo, aumento da autoestima (Costa-Giomi, 2004; Hanser, 2011; Hietolahti-Ansten & Kalliopuska 1990) e/ou por meio reavaliações cognitivas acerca a controlabilidade sobre emoções disfóricas (Gross, 1998, 2002, 2007), uma vez que a música oferece um maior leque de estratégias de regulação eficazes (van Goethem & Sloboda, 2011). Perceber estes mecanismos poderia permitir a

exploração e operacionalização de outros tipos de intervenção na dificuldade em controlar impulsos.

Para a subescala de dificuldades em aceder a estratégias de regulação emocional, os resultados significativos podem ser contrastados com um número considerável de estudos (e.g. Gabrielson, 2008, 2011; Leon-Guerrero, 2008; Nielsen, 1999; Saarikallio, 2007; Saarikallio & Erkkilä, 2007; Thayer, Newman & McClain, 1994; van Goethem & Sloboda, 2011). No entanto, fica uma questão por responder porque, apesar de se concluir que os instrumentistas têm um maior acesso a estratégias de regulação, não é possível perceber que tipo de estratégias são usadas (ver *Modelo Processual da Regulação Emocional* (Gross, 1998, 2002)) e se essas estratégias se assumem como adaptativas ou não. Relembrando os achados de Gross (2002), as estratégias de qualidade comportamental, isto é, quando é regulada a resposta emocional (e.g. supressão), estão associadas a níveis de mal-estar físico bastante superiores às consequências de usar uma estratégia cognitiva (e.g. mudança cognitiva). Retratando isso mesmo, temos o estudo de van Goethem e Sloboda (2011). Como já foi brevemente apresentado, os autores identificaram seis estratégias de regulação emocional associadas à música – *coping* ativo; exprimir a vivência emocional; relaxamento; distração; pensar racionalmente; e fazer introspeções. De todas estas estratégias, os autores encontraram a estratégia mais bem-sucedida era a introspeção que, curiosamente, era a estratégia menos usada. Isto vai de acordo com os achados de Gross (2002), uma vez que a introspeção é uma estratégia cognitiva. Para rematar, talvez seja bom ter em mente que, mesmo não conseguindo avaliar o grau de funcionalidade e adaptabilidade das estratégias, considera-se que o facto de os indivíduos instrumentistas terem um maior acesso a essas estratégias possibilita-lhes mais oportunidades para regular emoções eficazmente, comparativamente com os não-instrumentistas que demonstram ter mais dificuldades neste domínio.

Finalmente, para o índice geral de dificuldades em regular a emoção, os resultados deste estudo replicam e/ou vão ao encontro de grande parte a literatura neste domínio (e.g. Bakker, 2005; Bialystok & DePape, 2009; Bugos *et al.*, 2007; Collins, 2013; DeNora, 2000; Gabrielson, 2008; Huron, 2011; Juslin & Laukka, 2004; Koelsch, 2010; Laukka, 2007; Leon-Guerrero, 2008; Nielsen, 1999; North, Hargreaves, & O'Neill, 2000; Panksepp & Bernatzky, 2002; Saarikallio, 2007; Saarikallio & Erkkilä, 2007; Saarikallio, Nieminen, & Brattico, 2013; Ter Bogt, Mulder, Raaijmakers, & Gabhainn, 2011; Thayer, Newman & McClain, 1994; van Goethem & Sloboda, 2011). Infelizmente, com os resultados deste

estudo, não é possível perceber se as menores dificuldades em regular emoções em indivíduos instrumentistas têm origens tanto primárias como secundárias ou ambas (ver Zacharopoulou, 2009). Da mesma maneira, não é possível perceber se estes ganhos abrangem qualquer instrumento musical ou se são específicos para certos tipos de instrumento, bem como se estão dependentes ou não do género musical. Estas questões permanecem pouco estudadas na literatura (Stix, 2011).

### **3.2. Performers/Compositores vs Ouvintes x Instrumentistas vs não-Instrumentistas**

Os resultados da comparação entre o grupo de ouvintes vs o grupo de performers/compositores assemelharam-se àqueles observados na comparação do grupo de instrumentistas vs não-instrumentistas, com a exceção de que observaram-me mais relações significativas. Infelizmente, apesar da literatura no campo da música assim o sugerir, aparentemente, a comparação entre ouvintes, performers e/ou compositores não foi, até à data, estudada aprofundada e/ou diretamente. Dessa forma não é possível fazer grandes comparações entre os achados deste estudo com outras fontes.

Uma vez que, tal como no grupo de instrumentistas vs não-instrumentistas, existe uma hierarquização que pressupõe diferentes níveis de envolvimento com a música, subentende-se que as considerações tecidas para os resultados significativos partilhados pelos dois pares de grupos (subescala de dificuldades em controlar de impulsos; dificuldades em aceder a estratégias de regulação emocional; índice geral de dificuldades em regular emoção) serão as mesmas. O mesmo será para o caso das subescalas mencionadas nas hipóteses, isto é, nas subescalas de clareza e consciência emocional. Dessa feita, nos próximos parágrafos, ir-se-ão apenas abordar os resultados significativos exclusivos à comparação do grupo de ouvintes vs o grupo de performers/compositores.

No que respeita à subescala de não-aceitação, tendo em conta que esta reflete a tendência para ter respostas emocionais disfóricas secundárias às suas respostas disfóricas primárias (e.g. sentir-se culpado por estar perturbado) ou a não aceitar o seu *distress* (Gratz & Roemer, 2004), apesar de não parecer haver na literatura estudos que abordem especificamente os conceitos de não-aceitação e música, podem ser elaboradas hipóteses que expliquem esta diferença. Em primeiro lugar, é necessário voltar a referir que não é possível com este estudo, perceber se estas diferenças se devem a uma influências primárias ou

secundárias (Zacharopoulou, 2009). Em segundo lugar, queria relembrar que as questões que compõem esta subescala reportam sentimentos de culpa, vergonha, embaraço e raiva autodirigida pelo facto se sentir perturbado e que, neste contexto, estes sentimentos parecem estar relacionados com uma baixa perceção de controlo. Um exemplo análogo pode ser encontrado nos casos de *bullying*. É frequentes os indivíduos que sofrem *bullying* terem baixos níveis de perceção de controlo e, por consequência, sentirem-se culpados, envergonhados ou irritados consigo próprios por não conseguirem mudar a situação (Lewis, 2004). Teorizando um pouco, talvez o facto de a música estimular competências de resolução de conflito interno e de criação de estratégias através do desenvolvimento da função executiva (Collins, 2013) pode devolver essa perceção de controlo ao indivíduo e, como tal, diminuir a prevalência desses sentimentos desagradáveis, uma vez que tens mais recursos para lidar com a adversidade. Tratam-se apenas de conjecturas, sendo que é necessário um trabalho rigoroso para perceber os mecanismos subliminares que poderão explicar estes resultados.

Já na subescala de dificuldades em manter comportamentos dirigidos para objetivos, o problema da falta de literatura continua a existir. Uma vez que esta subescala reflete a dificuldade de um indivíduo se concentrar e completar tarefas quando experiencia estados disfóricos (Gratz & Roemer, 2004), podemos perceber que é necessário para os indivíduos aplicar estratégias de *desvio de atenção* (Gross, 1998, 2002) para se conseguir manter genuinamente distanciado dos problemas e focado nas tarefas. Curiosamente, já foi documentado que a música promove o enfoque ou que funciona estratégia de distração (Saarikallio, 2007; Saarikallio & Erkkilä, 2007; Shiffriss, Bodner & Palgi, 2014). Dessa forma, especulando um pouco, talvez a música estimule, de alguma forma, estas estratégias e, talvez por isso, os sujeitos musicalmente mais envolvidos ou ativos demonstrem diferenças significativas quando comparados com ouvintes. Seja como for, estes resultados, tal como os descritos no parágrafo anterior, requerem maior aprofundamento e, obviamente, que sejam replicados.

Antes de passar para uma exploração das razões para haver esta diferença entre os resultados do grupo de ouvintes vs o grupo de performers/compositores e os resultados grupo de instrumentistas vs não-instrumentista, é bom deixar bem claro um ponto importante. O propósito da segregação da amostra em dois pares de grupos serviu o propósito de controlar e isolar alguns mecanismos que podem estar por trás do desenvolvimento da regulação emocional. Considerando a globalidade da literatura, parece haver uma necessidade de



clarificar o que é que na música contribui para esse desenvolvimento através da música, uma vez que nem todos os investigadores focam os mesmos processos ou tarefas musicais no seu estudo. Por exemplo, no que respeita os benefícios da música para a regulação emocional e processos análogos<sup>11</sup>, falam-se dos benefícios de tocar um instrumento (e.g. Patel, 2010), de ouvir música (e.g. Saarikallio, 2007; Saarikallio & Erkkilä, 2007; Saarikallio, Nieminen & Brattico, 2013; Shiffriss, Bodner & Palgi, 2014) da educação musical (e.g. Collins, 2013;), do treino musical (e.g. Bialystok & DePape, 2009; Corrigall, Schellenberg, & Misura, 2013) do envolvimento ativo com a música (e.g. Hallam, 2010; Hanna-Pladdy & MacKay, 2011), etc. Apesar de serem abordados sob a forma de diferentes conceitos, a concordância entre os seus resultados pode gerar alguma confusão porque, de facto, não se percebe o que é que realmente beneficia o quê ou qual a preponderância de cada um no desenvolvimento da regulação emocional. Será que é o ato de tocar um instrumento que beneficia ou será a aprendizagem da teoria musical? Será que o benefício vem de simplesmente ouvir música ou vem com envolvimento com a música que se está a ouvir? Ou será que, mesmo sendo coisas distintas, todos contribuem com os mesmos benefícios? Se assim for, uns têm mais benefícios que outros?

Comecemos por referir que da amostra de 187 sujeitos 35 dos 126 que se consideram maioritariamente ouvintes, tocam instrumento; e 2 sujeitos do grupo dos que se definem como performers e/ou compositores não tocam instrumento<sup>12</sup>. Existe a possibilidade de que grande parte desses sujeitos toque um instrumento como um *hobbie* ou de forma menos ativa, ou até que, possivelmente, toquem o instrumento há pouco tempo. Isto pode ser particularmente verdade se considerarmos que é natural para um instrumentista começar a compor à medida que se vai envolvendo mais com o instrumento e a música. Uma vez que os sujeitos deste grupo de instrumentistas ouvintes não se consideram compositores ou performers, pensa-se que isso pode significar que realmente tocam há pouco tempo (provavelmente há menos tempo que qualquer um dos performers/compositores da amostra) ou então que não se envolvem ativamente com a música.

Focando-nos agora nas diferenças entre os pares de grupos, pensemos da seguinte maneira: a diferença substancial entre o grupo de instrumentistas e o grupo de

---

<sup>11</sup> i.e. função executiva (Bialystok & DePape, 2009; Collins, 2013), inteligência emocional (Salovey & Mayer, 1990), regulação do humor (Saarikallio, 2007), autorregulação (e.g. Thayer, Newman & McClain, 1994), etc.

<sup>12</sup> Estes dois sujeitos responderam que não tocam um instrumento, mas referiram que cantam semi-profissionalmente

performers/compositores são esses 35 sujeitos ou, por outras palavras, os sujeitos que eram ambos ouvintes e instrumentistas poderiam acabar por causar ruído na amostra de instrumentistas vs não-instrumentistas. Quando averiguadas as diferenças entre instrumentistas e não-instrumentistas usando apenas a amostra de ouvintes, isto é, comparando os 35 sujeitos simultaneamente ouvintes e instrumentistas com os não-instrumentistas, não se observaram diferenças significativas. Logo é ser performer e/ou compositor que medeia esta diferenças. Tendo em conta que, sendo performer e/ou compositor, requer um maior investimento na música, quer seja em tempo, quer seja em profundidade da relação com a música, estes resultados podem sugerir que o envolvimento ativo com a música é melhor preditor de menores índices de dificuldades em regular emoções e em menores índices de dificuldade em mais componentes da regulação emocional do que o facto bruto de se tocar, ou não, um instrumento. Alguns autores sugerem isto implicitamente por outras palavras referindo que uma participação ativa as atividades da música mostram grandes benefícios (e.g. Hallam, 2006, 2010; Hanna-Pladdy & MacKay, 2011). Da mesma forma, outros conceitos como, por exemplo, o treino musical e a educação musical pressupõem que, ao longo do tempo, envolvam ainda mais o indivíduo na música. Não nos devemos esquecer, no entanto, que os resultados refletem a perceção dos indivíduos sobre as sua capacidade de regular emoções e não a capacidade real, o que poderá ser um ponto contra estas fidedignidade destas conclusões. De qualquer maneira, tendo em conta que os performers/compositores percebem que têm menores dificuldades, estes resultados também nos poderão dizer algo sobre os performers/compositores, nomeadamente, que estes têm melhor autoconceito, autoestima e maior controlo percebido, uma vez que parece ser pouco provável que estas diferenças surgissem sem que todos os performers/compositores (e não os ouvintes) respondessem de com enviesamentos de desejabilidade social ou fossem todos, ou quase todos, *jokesters*<sup>13</sup>.

Caso estes resultados sejam replicados, parece ser importante que, na exploração da relação da música na regulação emocional, se utilizem, preferencialmente, conceitos como o envolvimento com a música e não conceitos dispersos como treino musical, tocar instrumento, ouvir música, educação musical, fazer música ativamente, etc., que, no fundo, parecem falar de partes diferentes do mesmo todo. O contacto com a música em geral, a imersão contínua e um progressivo envolvimento mais íntimo com a música está subliminar

---

<sup>13</sup> Entende-se por “*jokester*” o indivíduo que responde intencionalmente de forma não verdadeira (Fan *et al.*, 2006).

a todos esses conceitos e, graças a estes resultados, ficam em cima da mesa mais motivos para considerar um papel mais ativo da música no desenvolvimento do indivíduos.

#### **4. Limitações do estudo e direções futuras**

O presente estudo apresenta várias limitações, especialmente ao nível metodológico e na homogeneidade da amostra. No que diz respeito às limitações metodológicas, sente-se a falta de outras variáveis que poderiam afunilar mais a compreensão dos resultados. Por exemplo, a introdução de variáveis que medissem e avaliassem o quanto e como o sujeito participava na música poderiam ter favorecido as conclusões deste estudo, isto obviamente, se elas se mantivessem coerentes com os mesmos. Sentiu-se, também, a falta de mais informações sobre os sujeitos que permitissem perceber como utilizavam especificamente a música nos seus contextos e em que alturas é que o faziam. Já no que diz respeito à amostragem, só para o grupo de instrumentistas vs não-instrumentistas é que se observaram proporções homogêneas de sujeitos. Nos restantes, foi sempre discrepante o número de sujeitos entre os grupos, o que, com certeza, retira grande validade aos resultados e à sua interpretação. Não obstante, este estudo assume um carácter absolutamente exploratório, servindo, por isso, propósitos de orientação de investigação futura, mais do que o propósito de retirar grandes conclusões. A verdade, é que ainda é escassa a literatura que abrange a relação da música com todos os componentes da regulação emocional (como conceptualizada por Gratz e Roemer (2004)).

Nesse sentido, sugere-se que a investigação futura se centre na extensificação desta literatura, contrastar a música com outros conceitos (e.g. *mindfulness*), bem como na replicação deste resultados usando uma metodologia semelhante ou não. Fazer outro tipo de comparações com uma maior variedade de grupos também seria interessante. Por exemplo, comparar indivíduos que não se relacionam de todo com a música, ouvintes passivos (ocasional música de rádio), ouvintes ativos, performers semiprofissionais e profissionais, compositores, improvisadores, etc., poderiam ajudar a hierarquizar ainda mais formas diferentes de envolvimento com a música. Mais ainda, importante perceber ainda quais são os mecanismos que operam no envolvimento emocional. Isto é, apesar de ser aparente que

o envolvimento ativo com a música, sob as várias formas das várias atividades (i.e. treino musical; tocar instrumento; ouvir, música, etc.), é o elo que explica as diferenças nos níveis de percepção de competência na regulação emocional, como é que essas mudanças operam? Porque é que e como é que o envolvimento promove estas diferenças? São questões que necessitam de resposta para que possa ter mais bases para ajudar na compreensão de estes e outros fenómenos ligados ao Homem e à música.

## Considerações finais

*“Music is a moral law. It gives a soul to the universe, wings to the mind, flight to the imagination and life to everything” ~ Platão*

A música tem um encanto insubstituível. Para todo aquele que se envolve com ela, não creio que haja grande hipótese de dizer que não é algo que acrescenta em nós algum valor positivo. Aliás, autores como Juslin (2008) demonstraram que os indivíduos, no que respeita à música, relatam sentimentos de felicidade e nostalgia mais frequentemente do que noutras situações de estimulação emocional, sendo que também é frequente reportarem sensações de calma e paz, mesmo que não com a mesma evidência comparando a outros tipos de estímulo. Nesse mesmo estudo, observou-se que, associado à música, eram raras e/ou quase inexistentes sensações de aborrecimento, raiva, irritação e ansiedade. Para além disso, é vasta a panóplia de benefícios da música indo desde a regulação emocional, a melhorias na saúde social e bem-estar (e.g. Clements-Cortes, 2011; Creech *et al.*, 2013; Giles *et al.*, 2009; Isaacs, 2011; Laukka, 2007; Rentfrow & Gosling, 2003; Southcott, 2009); ou até no tratamento e prevenção de doenças degenerativas (e.g. Pacchetti *et al.*, 2000; Vink, 2013). No entanto, há algo que, a meu ver assume um carácter de extrema importância – o impacto da música no desenvolvimento. O seu estudo tem sido emergente (e.g. Gerry *et al.*, 2012; Hallam, 2006, 2010; Koopman, 2007; North, Hargreaves, & O'Neill, 2000; Volgstien, 2012) e os seus contornos tem sido relevados e importados para os domínios da educação.

Penso que a grande utilidade desta dissertação concerne a ênfase dada à faceta desenvolvimental da música que, ultimamente, poderá servir como argumento para uma assimilação e consolidação mais clara e para uma menor transversalidade da mesma nos planos curriculares. Tendo em conta que existem tantos perigos e benefícios associados à regulação emocional dos indivíduos, é da responsabilidade das sociedades humanas criar as condições necessárias para assegurar o bem-estar individual, até porque ele, de um ponto de vista sistémico, medeia o bem-estar macrossistémico. Investir na regulação emocional ao longo do desenvolvimento pode ajudar no combate de grandes problemas sociais porque, de uma maneira ou de outra, grande parte das incapacidades de cooperar, comunicar adaptativamente e, no fundo, de saber estar com os outros está ligada a uma incapacidade de lidar com as nossas próprias frustrações, com a nossa tristeza, com o nosso *stress*, com a

nossa raiva, com a nossa incerteza ou com a nossa incapacidade de controlar e contrariar toda esta disforia. Faz parte da nossa condição humana sermos frágeis face a tudo isto porque a verdade é que haverá sempre algo que não conseguimos controlar. Aliás, já Yalom (2008) refere que todos estamos intimamente ligados à incerteza e à falta de controlo, uma vez que todos um dia iremos perecer sem poder tomar a escolha de viver para sempre. É assustador ter que lidar com tudo o que não podemos controlar e a única maneira de viver com isso é aprendendo a lidar e aprendendo a regular esse medo e as suas consequências. E se cada vez mais nos aproximássemos de um ponto de paz interior e de compreensão e se cada um de nós conseguisse contrariar a famosa frase “a nossa liberdade começa quando a dos outros acaba” talvez aí a humanidade conseguisse ultrapassar toda esta insegurança que acaba por ir existindo nas sociedades.

Se queremos combater tudo isto temos que ser realistas e perceber que talvez assumir que todos nos conseguiremos compreender uns ao outros ao ponto de todos sabermos estar e coexistir é algo demasiado utópico para almejar. Mas se pensarmos que há 700 anos havia guerras constantes por território e que hoje se fazem manifestações que demonstram a vontade global de que haja paz, então pergunto se não é possível que nos aproximemos cada vez mais do “cenário perfeito”. E o que mudou? Talvez o facto de que podermos conhecer mais gente de melhor maneira e saber mais sobre muito mais coisa, uma vez que cada vez mais se quebram as limitações de espaço e de tempo. Conhecendo aquilo que era previamente desconhecido, desmistificou e deitou por terra muito da incerteza do preconceito de ver os indivíduos como grupos (i.e. plena nacionalidade, religião, etnia, etc.) e não como individualidades. Com isso, ao longo dos anos, também as culturas foram mudando, consequentemente, a maneira como os pais educam as crianças.

A propósito disso, relembro que vinculação é o veículo complexo que nos conduz a maneira como interpretamos o mundo e como lidamos com as suas exigências. Infelizmente não há maneira rápida e eficaz de evitar as más consequências de uma vinculação que não providencie confiança, segurança e a crença de que é possível lidar, pela nossa mão, com todas as adversidades. A sua complexidade e suscetibilidade a influências sistémicas dificulta qualquer tipo de ação que tente controlar sustentavelmente a sua influência. Porém, é essa mesma suscetibilidade sistémica que permite que intervenções comunitárias consigam influenciar positivamente, aos poucos, os efeitos de uma vinculação não segura e isto já é há muito tempo observado na maior intervenção comunitária praticada pelas sociedades – o sistema educativo. É ele que providência a maior parte das oportunidades de

desenvolvimento e, à parte da educação proveniente do seio familiar, é este tipo de educação que nos molda e ajuda a adaptar às exigências da sociedade.

Como referi a grande utilidade desta dissertação é fornecer argumentos para que haja uma assimilação e consolidação mais clara e por uma menor transversalidade da música nos planos curriculares. Tendo em conta todos os benefícios da regulação emocional e todos os benefícios da música para a regulação emocional, este parece ser um bom plano de combate a todas estas vulnerabilidades que referi. Aliás vários países como a Austrália, China, Reino Unido ou até a Madeira já adotaram a música como parte integrante séria dos planos curriculares e os seus resultados positivos são irrefutáveis (Hallam, 2010; Mota & Abreu, 2014). Os benefícios da educação musical já estão bem documentados (ver Hallam, 2010), porém é necessário reformular os seus moldes para que haja uma prática que concilie de uma forma não transversal a música e a emoção. É necessário ouvir a emoção, exprimir emoção, criar a emoção e discutir a emoção na música para que possa espremer os seus benefícios até à última gota. Isto também pressupõe uma abordagem eclética face à música, uma vez que diferentes tipos de música sugerem diferentes tipos de emoção que, ao serem identificadas, exprimidas, criadas e discutidas, podem facilitar um aumento do vocabulário emocional dos indivíduos e, assim, promover uma maior capacidade de diferenciar emoções.

No fundo estas sugestões não servem como solução ao problema, mas sim um método de promoção de benefícios e de redução de riscos, oferecendo as melhores condições para que se possa aproximar um indivíduo de um percurso desenvolvimental que lhe ofereça as melhores oportunidades para que ele possa viver mais empoderado e mais capaz de escolher uma vida onde viva bem consigo e com os outros.

## Referências

- Ahmed, E., & Braithwaite, V. (2004). "What, me ashamed?" Shame management and school bullying. *Journal of Research in Crime and delinquency*, 41(3), 269-294.
- Alluri, V., Toiviainen, P., Jääskeläinen, I. P., Glerean, E., Sams, M., & Brattico, E. (2012). Large-scale brain networks emerge from dynamic processing of musical timbre, key and rhythm. *Neuroimage*, 59(4), 3677-3689.
- Bakker, A. B. (2005). Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences. *Journal of Vocational Behavior* 66, 26-44.
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2003). Role of Affective Self-Regulatory Efficacy in Diverse Spheres of Psychosocial Functioning. *Child development*, 74(3), 769-782.
- Bardeen, J. R., Fergus, T. A., & Orcutt, H. K. (2012). An examination of the latent structure of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 34(3), 382-392.
- Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Finkenauer, C., & Vohs, K. D. (2001). Bad is stronger than good. *Review of general psychology*, 5(4), 323.
- Baumeister, R. F., & Heatherton, T. F. (1996). Self-regulation failure: An overview. *Psychological inquiry*, 7(1), 1-15.
- Beauregard, M., Paquette, V., & Levesque, J. (2006). Dysfunction in the neural circuitry of emotional self-regulation in major depressive disorder. *Neuroreport*, 17(8), 843-846.
- Bengtsson, S. L., Nagy, Z., Skare, S., Forsman, L., Forssberg, H., & Ullén, F. (2005). Extensive piano practicing has regionally specific effects on white matter development. *Nature neuroscience*, 8(9), 1148-1150.



- Berkowitz, L. (1989). Frustration-aggression hypothesis: examination and reformulation. *Psychological bulletin*, 106(1), 59.
- Bialystok, E., & DePape, A. M. (2009). Musical expertise, bilingualism, and executive functioning. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 35(2), 565.
- Blacking, J. (1973). *How musical is man?*. Seattle: University of Washington.
- Blood, A. J., & Zatorre, R. J. (2001). Intensely pleasurable responses to music correlate with activity in brain regions implicated in reward and emotion. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 98(20), 11818-11823.
- Blair, C., & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and psychopathology*, 20(03), 899-911.
- Bögels, S. M., & Brechman-Toussaint, M. L. (2006). Family issues in child anxiety: Attachment, family functioning, parental rearing and beliefs. *Clinical psychology review*, 26(7), 834-856.
- Bonn-Miller, M. O., Vujanovic, A. A., & Zvolensky, M. J. (2008). Emotional dysregulation: Association with coping-oriented marijuana use motives among current marijuana users. *Substance Use & Misuse*, 43(11), 1653-1665.
- Bowlby, J. (1969). Attachment. Attachment and Loss Vol. I. *London: Hogarth*.
- Breyer, B. N., Cohen, B. E., Bertenthal, D., Rosen, R. C., Neylan, T. C., & Seal, K. H. (2014). Sexual Dysfunction in Male Iraq and Afghanistan War Veterans: Association with Posttraumatic Stress Disorder and Other Combat-Related Mental Health Disorders: A Population-Based Cohort Study. *The journal of sexual medicine*, 11(1), 75-83.

- Budd, M. (1985). *Music and the emotions. The philosophical theories*. London: Routeledge.
- Bugos, J. A., Perlstein, W. M., McCrae, C. S., Brophy, T. S., & Bedenbaugh, P. H. (2007). Individualized piano instruction enhances executive functioning and working memory in older adults. *Aging and Mental Health*, 11(4), 464-471.
- Cacioppo, J. T., & Gardner, W. L. (1999). Emotion. *Annual review of psychology*, 50(1), 191-214.
- Campos, J. J., Frankel, C. B., & Camras, L. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child development*, 75(2), 377-394.
- Cavalli-Sforza, L. L., Piazza, A., Menozzi, P., & Mountain, J. (1988). Reconstruction of human evolution: bringing together genetic, archaeological, and linguistic data. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 85(16), 6002-6006.
- Campbell-Sills, L., & Barlow, D. H. (2007). Incorporating emotion regulation into conceptualizations and treatments of anxiety and mood disorders.
- Carr, D. (2004). Music, meaning, and emotion. *The Journal of aesthetics and art criticism*, 62(3), 225-234.
- Cherniss, C., Goleman, D. (2001). *The Emotionally Intelligent Workplace*. Jossey-Bass Books.
- Chorpita, B. F., & Barlow, D. H. (1998). The development of anxiety: the role of control in the early environment. *Psychological bulletin*, 124(1), 3.
- Clements-Cortes, A. (2011). Portraits of music therapy in facilitating relationship completion at the end of life. *Music and Medicine*, 3(1), 31-39.
- Clyne, C., Latner, J. D., Gleaves, D. H., & Blampied, N. M. (2010). Treatment of emotional dysregulation in full syndrome and subthreshold binge eating disorder. *Eating disorders*, 18(5), 408-424.

- Cole, P. M., Hall, S. E., Radzioch, A. M., Olson, S. L., & Sameroff, A. J. (2009). Emotional dysregulation and the development of serious misconduct. *Biopsychosocial regulatory processes in the development of childhood behavioral problems*, 186-211.
- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child development*, 75(2), 317-333.
- Cole, P. M., Michel, M. K., & Teti, L. O. D. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 73-102.
- Collins, A. (2013). Neuroscience meets music education: Exploring the implications of neural processing models on music education practice. *International Journal of Music Education*, 31(2), 217-231.
- Conceição, N., & Vasco, A. B. (2005). Olhar para as necessidades do self como um boi para um palácio: perplexidades e fascínio. *Psychologica*, 40, 55-73.
- Cooke, D. (1959). *The language of music*. London: Oxford University Press.
- Cooper, M. L., Shaver, P. R., & Collins, N. L. (1998). Attachment styles, emotion regulation, and adjustment in adolescence. *Journal of personality and social psychology*, 74(5), 1380.
- Corrigall, K. A., Schellenberg, E. G., & Misura, N. M. (2013). Music training, cognition, and personality. *Frontiers in psychology*, 4.
- Costa-Giomi, E. (2004). Effects of three years of piano instruction on children's academic achievement, school performance and self-esteem. *Psychology of music*, 32(2), 139-152.

- Creech, A., Hallam, S., Varvarigou, M., McQueen, H., & Gaunt, H. (2013). Active music making: a route to enhanced subjective well-being among older people. *Perspectives in Public health*, 133(1), 36-43.
- Cunha, R., & Lorenzino, L. (2012). The secondary aspects of collective music-making. *Research Studies in Music Education*, 34(1), 73-88.
- Davidson, R. J., Putnam, K. M., & Larson, C. L. (2000). Dysfunction in the neural circuitry of emotion regulation--a possible prelude to violence. *Science*, 289(5479), 591-594.
- DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*. Cambridge University Press.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual review of psychology*, 51(1), 665-697.
- Elias, M. J., & Arnold, H. (2006). *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement: Social-emotional learning in the classroom*. Corwin Press.
- Epstein, S. (1993). Emotion and Self-Theory. In M. Lewis, & J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of Emotions* (313-326). New York: Guilford.
- Fan, X., Miller, B. C., Park, K. E., Winward, B. W., Christensen, M., Grotevant, H. D., & Tai, R. H. (2006). An exploratory study about inaccuracy and invalidity in adolescent self-report surveys. *Field Methods*, 18(3), 223-244.
- Feldman, G., Hayes, A., Kumar, S., Greeson, J., & Laurenceau, J. P. (2007). Mindfulness and emotion regulation: The development and initial validation of the Cognitive and Affective Mindfulness Scale-Revised (CAMS-R). *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 29(3), 177-190.
- Freud, S. (1951). Inhibitions, symptoms and anxiety. In J. Strachey (Ed. and Trans.), *The standard edition of the complete works of Sigmund Freud* (Vol. 20, pp. 77-174). London: Hogarth Press. (Original work published 1926).

- Gabrielsson, A. (2008) *Starka musikupplevelser – Musik är mycket mer än bara musik*. Hedemora, Sweden: Gidlunds.
- Gabrielsson, A. (2010). Strong experiences with music. *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications*, 547-574
- Gibson, C., Folley, B. S., & Park, S. (2009). Enhanced divergent thinking and creativity in musicians: A behavioral and near-infrared spectroscopy study. *Brain and Cognition*, 69(1), 162-169.
- Glaser, R., & Kiecolt-Glaser, J. K. (2005). Stress-induced immune dysfunction: implications for health. *Nature Reviews Immunology*, 5(3), 243-251.
- George, J. M. (2000). Emotions and leadership: The role of emotional intelligence. *Human relations*, 53(8), 1027-1055.
- Gerry, D., Unrau, A., & Trainor, L. J. (2012). Active music classes in infancy enhance musical, communicative and social development. *Developmental science*, 15(3), 398-407.
- Giles, H., Denes, A., Hamilton, D. L., & Hajda, J. M. (2009). Striking a chord: A prelude to music and intergroup relations research. *Group Processes & Intergroup Relations*, 12(3), 291-301.
- Glenn, C. R., & Klonsky, E. D. (2009). Emotion dysregulation as a core feature of borderline personality disorder. *Journal of Personality Disorders*, 23(1), 20-28.
- Goldin, P. R., Manber, T., Hakimi, S., Canli, T., & Gross, J. J. (2009). Neural bases of social anxiety disorder: emotional reactivity and cognitive regulation during social and physical threat. *Archives of general psychiatry*, 66(2), 170-180.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books
- Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard business review*, 78(2), 78-93.

- Goleman, D. (2001). *Primal Leadership: The Hidden Driver of Great Performance*.
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41-54.
- Gratz, K. L., & Tull, M. T. (2010). Emotion regulation as a mechanism of change in acceptance-and mindfulness-based treatments. *Assessing mindfulness and acceptance processes in clients: Illuminating the theory and practice of change*, 107-133.
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of school psychology*, 45(1), 3-19.
- Greenberg, L. S., & Angus, L. (2004). The contributions of emotion processes to narrative change in psychotherapy. *Handbook of narrative and psychotherapy: Practice, theory and research*, 331-351.
- Gross, J. J. (1998a). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of general psychology*, 2(3), 271.
- Gross, J. J. (1998b). Antecedent-and response-focused emotion regulation: divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of personality and social psychology*, 74(1), 224.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291.
- Gross, J. J., & Levenson, R. W. (1997). Hiding feelings: the acute effects of inhibiting negative and positive emotion. *Journal of abnormal psychology*, 106(1), 95.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. *Handbook of emotion regulation*, 3, 24.
- Hallam, S. (2006). *Music psychology in education*. Institute of Education, University of London.
- Hallam, S. (2010a). The power of music: its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289.
- Hallam, S. (2010b). Music education: the role of affect. *Handbook of Music and Emotions: Theory, Research, Applications*, 791-818
- Hanna-Pladdy, B., & MacKay, A. (2011). The relation between instrumental musical

- activity and cognitive aging. *Neuropsychology*, 25(3), 378.
- Hariri, A. R., & Holmes, A. (2006). Genetics of emotional regulation: the role of the serotonin transporter in neural function. *Trends in cognitive sciences*, 10(4), 182-191.
- Hargreaves, D. J., & North, A. C. (1999). The functions of music in everyday life: Redefining the social in music psychology. *Psychology of Music*, 27(1), 71-83.
- Hayaki, J. (2009). Negative reinforcement eating expectancies, emotion dysregulation, and symptoms of bulimia nervosa. *International Journal of Eating Disorders*, 42(6), 552-556.
- Hietolahti-Ansten, M., & Kalliopuska, M. (1990). Self-esteem and empathy among children actively involved in music. *Perceptual and motor skills*, 71(3f), 1364-1366.
- Howard, G. S., & Dailey, P. R. (1979). Response-shift bias: A source of contamination of self-report measures. *Journal of Applied Psychology*, 64(2), 144.
- Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrell, P., & Woods, K. (2007). Emotional Intelligence and Education: A critical review. *Educational Psychology*, 27(2), 235–254.
- Huron, D. (2011). Why is sad music pleasurable? A possible role for prolactin. *Musicae Scientiae*, 15(2), 146-158.
- Isaacs, D. (2011). If music be the food of love. *Journal of paediatrics and child health*, 47(7), 403-404.
- Izard, C. E., & Ackerman, B. (2000). Motivational, Organizational and Regulatory Functions of Discrete Emotions. *Handbook of Emotions*.
- Juslin, P. N. (2008). Emotional responses to music. *Oxford Handbook of Music Psychology*.
- Juslin, P. N., & Laukka, P. (2003). Communication of emotions in vocal expression and music performance: Different channels, same code?. *Psychological bulletin*, 129(5), 770.

- Juslin, P. N., & Laukka, P. (2004). Expression, perception, and induction of musical emotions: A review and a questionnaire study of everyday listening. *Journal of New Music Research*, 33(3), 217-238.
- Juslin, P. N., Liljeström S., Västfjäll, D., & Lundqvist, L. (2010). How does music evoke emotions? Exploring the underlying mechanisms. *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications*, 605-642
- Juslin, P. N., & Sloboda, J. A. (2010). *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications*. Oxford University Press.
- Juslin, P. N., & Timmers, R. (2010). Expression and communication of emotion in music performance. *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications*, 453-489.
- Kagan, J. (1994). On the nature of emotion. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 7-24.
- Kaschub, M. (2002). Defining Emotional Intelligence in Music Education. *Arts Education Policy Review*, 103(5), 9-15.
- Kline, T. (2005). *Psychological testing: A practical approach to design and evaluation*. Sage Publications.
- Koelsch, S. (2010). Towards a neural basis of music-evoked emotions. *Trends in cognitive sciences*, 14(3), 131-137.
- Koopman, C. (2007). Community music as music education: on the educational potential of community music. *International Journal of Music Education*, 25(2), 151-163.
- Kunej, D., & Turk, I. (2000). New perspectives on the beginnings of music: Archaeological and musicological analysis of a Middle Paleolithic bone 'flute'. *The origins of music*, 235-268.
- Lam, L. T., & Kirby, S. L. (2002). Is emotional intelligence an advantage? An exploration of the impact of emotional and general intelligence on individual performance. *The Journal of social psychology*, 142(1), 133-143.



- Lanius, R. A., Frewen, P. A., Vermetten, E., & Yehuda, R. (2010). Fear conditioning and early life vulnerabilities: two distinct pathways of emotional dysregulation and brain dysfunction in PTSD. *European Journal of Psychotraumatology*, 1.
- Laukka, P. (2007). Uses of music and psychological well-being among the elderly. *Journal of Happiness Studies*, 8(2), 215-241.
- Lazarus, R. S. (1966). Psychological stress and the coping process.
- Lazarus, R. S., & Alfert, E. (1964). Short-circuiting of threat by experimentally altering cognitive appraisal. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 69(2), 195.
- Leon-Guerrero, A. (2008). Self-regulation strategies used by student musicians during music practice. *Music Education Research*, 10(1), 91-106.
- Lewis, D. (2004). Bullying at work: The impact of shame among university and college lecturers. *British Journal of Guidance & Counselling*, 32(3), 281-299.
- Lewis, M. D., & Stieben, J. (2004). Emotion regulation in the brain: Conceptual issues and directions for developmental research. *Child Development*, 75(2), 371-376.
- Lima, C. F., & Castro, S. L. (2011). Speaking to the trained ear: musical expertise enhances the recognition of emotions in speech prosody. *Emotion*, 11(5), 1021.
- Linehan, M. M. (1993). *Cognitive Behavioral Treatment of Borderline Personality Disorder*. New York: Guilford Press.
- McEwen, B. S., & Sapolsky, R. M. (1995). Stress and cognitive function. *Current opinion in neurobiology*, 5(2), 205-216.
- McFarland, L. A., & Ryan, A. M. (2000). Variance in faking across non-cognitive measures. *Journal of Applied Psychology*, 85, 812-821.
- Menon, V., & Levitin, D. J. (2005). The rewards of music listening: response and physiological connectivity of the mesolimbic system. *Neuroimage*, 28(1), 175-184.

- Miller, L. K. (1999). The savant syndrome: intellectual impairment and exceptional skill. *Psychological Bulletin*, 125(1), 31.
- Mischel, W., & Shoda, Y. (1995). A cognitive-affective system theory of personality: reconceptualizing situations, dispositions, dynamics, and invariance in personality structure. *Psychological review*, 102(2), 246.
- Mithen, S. (2005). *The singing Neanderthals: The origins of music, language, mind, and body*. Harvard University Press.
- Moreno, S., Bialystok, E., Barac, R., Schellenberg, E. G., Cepeda, N. J., & Chau, T. (2011). Short-term music training enhances verbal intelligence and executive function. *Psychological science*, 22(11), 1425-1433.
- Moser, S. R. (2005). Beyond the Mozart effect: Age-related cognitive functioning in instrumental music participants. In M. Lammers (Ed.), *Bulletin of the council for research in music education* (Vol. 163, pp. 89–91).
- Moses, E. B., & Barlow, D. H. (2006). A new unified treatment approach for emotional disorders based on emotion science. *Current directions in psychological science*, 15(3), 146-150.
- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M., & Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence:(How) is it possible?. *Personality and Individual Differences*, 47(1), 36-41.
- Nielsen, S. G. (1999). Learning strategies in instrumental music practice. *British Journal of Music Education*, 16(03), 275-291.
- North, A. C., Hargreaves, D. J., & O'Neill, S. A. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 70(2), 255-272.
- Ochsner, K. N., Bunge, S. A., Gross, J. J., & Gabrieli, J. D. (2002). Rethinking feelings: an fMRI study of the cognitive regulation of emotion. *Journal of cognitive neuroscience*, 14(8), 1215-1229.

- Ochsner, K. N., & Gross, J. J. (2005). The cognitive control of emotion. *Trends in cognitive sciences*, 9(5), 242-249.
- Pacchetti, C., Mancini, F., Aglieri, R., Fundarò, C., Martignoni, E., & Nappi, G. (2000). Active music therapy in Parkinson's disease: an integrative method for motor and emotional rehabilitation. *Psychosomatic medicine*, 62(3), 386-393.
- Panksepp, J., & Bernatzky, G. (2002). Emotional sounds and the brain: the neuroaffective foundations of musical appreciation. *Behavioural processes*, 60(2), 133-155.
- Patel, A. D. (2010). *Music, language, and the brain*. Oxford university press.
- Peretz, I. (2001) Biological Foundations of Music. In Dupoux, E., & Mehler, J. (eds), *Language, brain, and cognitive development: Essays in honor of Jacques Mehler*. MIT Press.
- Peretz, I., Kolinsky, R., Tramo, M., Labrecque, R., Hublet, C., Demeurisse, G., & Belleville, S. (1994) Functional dissociations following bilateral lesions of auditory cortex. *Brain*, 117, 1283-1301.
- Perlovsky, L. (2008). Music and consciousness. *Leonardo*, 41(4), 420-421.
- Phelps, E. A. (2004). Human emotion and memory: interactions of the amygdala and hippocampal complex. *Current opinion in neurobiology*, 14(2), 198-202.
- Phelps, E. A., Ling, S., & Carrasco, M. (2006). Emotion facilitates perception and potentiates the perceptual benefits of attention. *Psychological science*, 17(4), 292-299.
- Pinho, A. L., de Manzano, Ö., Fransson, P., Eriksson, H., & Ullén, F. (2014). Connecting to create: Expertise in Musical Improvisation Is Associated with Increased Functional Connectivity between Premotor and Prefrontal Areas. *The Journal of Neuroscience*, 34(18), 6156-6163.
- Rauscher, F. H., Shaw, G. L., & Ky, K. N. (1995). Listening to Mozart enhances spatial temporal reasoning: towards a neurophysiological basis. *Neuroscience letters*, 185(1), 44-47.

- Rentfrow, P. J., & Gosling, S. D. (2003). The do re mi's of everyday life: The structure and personality correlates of music preferences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 1236–1256.
- Resnicow, J. E., Salovey, P., & Repp, B. H. (2004). Is recognition of emotion in music performance an aspect of emotional intelligence?. *Music Perception*, 22(1), 145-158.
- Rosete, D., & Ciarrochi, J. (2005). Emotional intelligence and its relationship to workplace performance outcomes of leadership effectiveness. *Leadership & Organization Development Journal*, 26(5), 388-399.
- Runco, M. A. (1994). *Problem finding, problem solving and creativity*. Ablex Pub.
- Ryback, D. (1998). *Putting emotional intelligence to work*. Routledge.
- Saarikallio, S. H. (2008). Music in mood regulation: Initial scale development. *Musicae Scientiae*, 12(2), 291-309.
- Saarikallio, S. (2011). Music as emotional self-regulation throughout adulthood. *Psychology of music*, 39(3), 307-327.
- Saarikallio, S., & Erkkilä, J. (2007). The role of music in adolescents' mood regulation. *Psychology of Music*, 35(1), 88-109.
- Saarikallio, S., Nieminen, S., & Brattico, E. (2013). Affective reactions to musical stimuli reflect emotional use of music in everyday life. *Musicae Scientiae*, 17(1), 27-39.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Sapolsky, R. M. (2007). Stress, stress-related disease, and emotional regulation.
- Schlaug, G., Jäncke, L., Huang, Y., Staiger, J. F., & Steinmetz, H. (1995). Increased corpus callosum size in musicians. *Neuropsychologia*, 33(8), 1047-1055.

- Schmithorst, V. J., & Wilke, M. (2002). Differences in white matter architecture between musicians and non-musicians: a diffusion tensor imaging study. *Neuroscience letters*, 321(1), 57-60.
- Sher, K. J., & Grekin, E. R. (2007). Alcohol and Affect Regulation.
- Shimamura, A. P. (2000). The role of the prefrontal cortex in dynamic filtering. *Psychobiology*, 28(2), 207-218.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Simon and Schuster.
- Skodol, A. E., Gunderson, J. G., Pfohl, B., Widiger, T. A., Livesley, W. J., & Siever, L. J. (2002). The borderline diagnosis I: psychopathology, comorbidity, and personality structure. *Biological psychiatry*, 51(12), 936-950.
- Southcott, J. E. (2009). And as I go, I love to sing: The Happy Wanderers, music and positive aging. *International Journal of Community Music*, 2(2-3), 2-3.
- Sripada, C. S., & Stich, S. (2004). Evolution, culture and the irrationality of the emotions. *Emotion, evolution, and rationality*, 133-158.
- Sroufe, A. (1996). *Emotional Development. The organization of emotional life in the early years*. New York: Cambridge University Press.
- Stasiewicz, P. R., Bradizza, C. M., Gudleski, G. D., Coffey, S. F., Schlauch, R. C., Bailey, S. T., ... & Gulliver, S. B. (2012). The relationship of alexithymia to emotional dysregulation within an alcohol dependent treatment sample. *Addictive behaviors*, 37(4), 469-476.
- Stix, G. (2011). How to build a better learner. *Scientific American*, 305(2), 50-57.
- Susman, E. J. (2006). Psychobiology of persistent antisocial behavior: Stress, early vulnerabilities and the attenuation hypothesis. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 30(3), 376-389.
- Tamir, M., John, O. P., Srivastava, S., & Gross, J. J. (2007). Implicit theories of emotion: Affective and social outcomes across a major life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(4), 731.

- Taylor, S. E. (1991). Asymmetrical effects of positive and negative events: the mobilization-minimization hypothesis. *Psychological bulletin*, 110(1), 67.
- Telo, C. (2012). *Relações entre a regulação emocional, a regulação da satisfação das necessidades psicológicas, o bem-estar/distress psicológicos e a sintomatologia* (Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal). Retirado de <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/812>
- Ter Bogt, T. F., Mulder, J., Raaijmakers, Q. A., & Gabhainn, S. N. (2011). Moved by Music: a typology of music listeners. *Psychology of Music*, 39(2), 147-163.
- Thayer, R. E., Newman, J. R., & McClain, T. M. (1994). Self-regulation of mood: strategies for changing a bad mood, raising energy, and reducing tension. *Journal of personality and social psychology*, 67(5), 910.
- Thomas, D. L., & Diener, E. (1990). Memory accuracy in the recall of emotions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(2), 291.
- Thompson, R. A. (1990). Emotion and self-regulation. In R. A. Thompson (Ed.), *Socioemotional development. Nebraska Symposium on Motivation* (Vol. 36, pp. 367-467). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Thompson, R. A., & Calkins, S. D. (1996). The double-edged sword: Emotional regulation for children at risk. *Development and Psychopathology*, 8(01), 163-182.
- Tischler, L., Biberman, J., & McKeage, R. (2002). Linking emotional intelligence, spirituality and workplace performance: Definitions, models and ideas for research. *Journal of managerial psychology*, 17(3), 203-218.
- Van der Kolk, B. A. (1994). The body keeps the score: Memory and the evolving psychobiology of posttraumatic stress. *Harvard review of psychiatry*, 1(5), 253-265.

- van Goethem, A., & Sloboda, J. (2011). The functions of music for affect regulation. *Musicae scientiae*, 15(2), 208-228.
- Vasco, A. B. (2005). A conceptualização de caso no modelo de complementaridade paradigmática: variedade e integração. *Psychologica*, nº 40, pp. 11-36.
- Vasco, A. B. (2009). *Regulation of Needs Satisfaction as the Touchstone of Happiness*.  
Comunicação apresentada na 16ª Conferência da European Association for Psychotherapy – Meanings of Happiness and Psychotherapy – Lisboa.
- Vasco, A. B. (2013). Sinto e penso, logo existo: abordagem integrativa das emoções.
- Vink, A. C. (2013). *Music therapy for dementia: the effect of music therapy in reducing behavioral problems in elderly people with dementia*. University of Groningen Library.
- Volgsten, U. (2012). The roots of music: Emotional expression, dialogue and affect attunement in the psychogenesis of music. *Musicae Scientiae*, 16(2), 200-216.
- Vujanovic, A. A., Bonn-Miller, M. O., Potter, C. M., Marshall, E. C., & Zvolensky, M. J. (2011). An evaluation of the relation between distress tolerance and posttraumatic stress within a trauma-exposed sample. *Journal of psychopathology and behavioral assessment*, 33(1), 129-135.
- Wan, C. Y., & Schlaug, G. (2010). Music making as a tool for promoting brain plasticity across the life span. *The Neuroscientist*, 16(5), 566-577.
- Wallin, L., Merker, B., & Brown, S. (2001). *The origins of music*. The MIT Press.
- Watson, D., Clark, L. A., & Carey, G. (1988). Positive and negative affectivity and their relation to anxiety and depressive disorders. *Journal of abnormal psychology*, 97(3), 346.
- Werner, K., & Gross, J. J. (2010). Emotion regulation and psychopathology: A conceptual framework.
- Woody, R. H., & McPherson, G. E. (2010). Emotion and motivation in the lives of

performers. *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications*, 401-424.

Wranik, T., Barrett, L. F., & Salovey, P. (2007). Intelligent emotion regulation. *Handbook of emotion regulation*, 393-428.

Yalom, I. D. (2008). *Staring at the sun: Overcoming the dread of death*. Scribe Publications.

Zacharopoulou, K. (2009). The educational value of musical emotions. In *Proceedings of the 2<sup>nd</sup> International Conference for PhD Music Students*. Aristotle University of Thessaloniki.



## **Anexos**

Anexo A.

*Questionário e a Escala de Dificuldades em Regular a Emoção (DERS)*



O presente questionário insere-se num estudo sobre música e envolvimento emocional a decorrer na FPCE-UP. Não existem respostas certas ou erradas e apenas a sua opinião conta. Por isso, para visar uma maior fidedignidade dos resultados, pedimos que seja sincero nas suas respostas, tendo em mente que estão asseguradas todas as questões respeitantes ao seu anonimato.

- \_\_\_\_\_ 19) Quando estou em baixo, sinto-me fora de controlo.
- \_\_\_\_\_ 20) Quando estou em baixo, continuo a conseguir fazer as coisas.
- \_\_\_\_\_ 21) Quando estou em baixo, sinto-me envergonhado de mim próprio por me sentir assim.
- \_\_\_\_\_ 22) Quando estou em baixo, sei que vou conseguir encontrar uma maneira de me sentir melhor.
- \_\_\_\_\_ 23) Quando estou em baixo, sinto que sou fraco.
- \_\_\_\_\_ 24) Quando estou em baixo, sinto que consigo manter o controlo dos meus comportamentos.
- \_\_\_\_\_ 25) Quando estou em baixo, sinto-me culpado por me sentir assim.
- \_\_\_\_\_ 26) Quando estou em baixo, tenho dificuldades em concentrar-me.
- \_\_\_\_\_ 27) Quando estou em baixo, tenho dificuldade em controlar os meus comportamentos.
- \_\_\_\_\_ 28) Quando estou em baixo, acho que não há nada que eu possa fazer para me sentir melhor.
- \_\_\_\_\_ 29) Quando estou em baixo, fico irritado comigo próprio por me sentir assim.
- \_\_\_\_\_ 30) Quando estou em baixo, começo a sentir-me muito mal comigo próprio.
- \_\_\_\_\_ 31) Quando estou em baixo, acho que a única coisa que eu posso fazer é afundar-me nesse estado.
- \_\_\_\_\_ 32) Quando estou em baixo, eu perco o controlo dos meus comportamentos.
- \_\_\_\_\_ 33) Quando estou em baixo, tenho dificuldade em pensar noutra coisa qualquer.
- \_\_\_\_\_ 34) Quando estou em baixo, dedico algum tempo a perceber aquilo que realmente estou a sentir.
- \_\_\_\_\_ 35) Quando estou em baixo, demoro muito tempo até me sentir melhor.
- \_\_\_\_\_ 36) Quando estou em baixo, as minhas emoções parecem avassaladoras.

Obrigado pela

Disponibilidade

**INSTRUÇÕES:** Por favor indique com que frequência as seguintes afirmações se aplicam a si, colocando o número apropriado da escala abaixo indicada, na linha anterior a cada item:

1	2	3	4	5
quase nunca (0-10%)	algumas vezes (11-35%)	metade das vezes (36-65%)	a maioria das vezes (66-90%)	quase sempre (91-100%)

- \_\_\_\_\_ 1) Percebo com clareza os meus sentimentos.
- \_\_\_\_\_ 2) Presto atenção a como me sinto.
- \_\_\_\_\_ 3) Vivo as minhas emoções como avassaladoras e fora do controlo.
- \_\_\_\_\_ 4) Não tenho nenhuma ideia de como me sinto.
- \_\_\_\_\_ 5) Tenho dificuldade em atribuir um sentido aos meus sentimentos.
- \_\_\_\_\_ 6) Estou atento aos meus sentimentos.
- \_\_\_\_\_ 7) Sei exatamente como me estou a sentir.
- \_\_\_\_\_ 8) Interesse-me com aquilo que estou a sentir.
- \_\_\_\_\_ 9) Estou confuso sobre como me sinto.
- \_\_\_\_\_ 10) Quando estou em baixo, apercebo-me das minhas emoções.
- \_\_\_\_\_ 11) Quando estou em baixo, fico zangado comigo próprio por me sentir assim.
- \_\_\_\_\_ 12) Quando estou em baixo, fico embaraçado por me sentir assim.
- \_\_\_\_\_ 13) Quando estou em baixo, tenho dificuldade em realizar tarefas.
- \_\_\_\_\_ 14) Quando estou em baixo, fico fora de controlo.
- \_\_\_\_\_ 15) Quando estou em baixo, penso que me vou sentir assim por muito tempo.
- \_\_\_\_\_ 16) Quando estou em baixo, penso que vou acabar por me sentir muito deprimido.
- \_\_\_\_\_ 17) Quando estou em baixo, acredito que os meus sentimentos são validos e importantes.
- \_\_\_\_\_ 18) Quando estou em baixo, tenho dificuldade em concentrar-me noutras coisas



Idade: \_\_\_\_\_

Masculino ☐ Feminino ☐

Escolaridade: \_\_\_\_\_

Escolaridade (Mãe): \_\_\_\_\_

Escolaridade (Pai): \_\_\_\_\_

Que relação tem com a música?

Ouvinte ☐ *Performer* ☐

Compositor ☐ Não ouço/toco/componho música ☐

Se respondeu compositor ou performer, indique há quanto tempo o é.

\_\_\_\_\_

Quem o introduziu à música?

Pais ☐ Amigos ☐

Eu ☐ Não ouço/toco/componho música ☐

Outro \_\_\_\_\_

Toca algum instrumento musical? Sim ☐ Não ☐

Se sim, qual/quais?

---

Em que contexto tem mais contacto com a música?

Na Escola ☐ Em festas ☐ Em ensaios/ atuações ☐

Em concertos ☐ Em casa ☐ Outro 

---

Que estilo musical ouve/compõe/toca mais frequentemente?

Metal ☐ Kizomba ☐

Jazz ☐ Eletrónica ☐

Barroco ☐ Hip-Hop ☐

Romântico ☐ Country ☐

Clássico ☐ Forró ☐

Rock ☐ Raggae ☐

Pop ☐ Popular ☐

Soul ☐ Outro 

---

Ouvir/tocar/compor música é algo que me dá prazer (não responder se não ouvir/tocar/compor)

1 2 3 4 5  
Discordo Totalmente Concordo Totalmente

A música é algo que me define

1 2 3 4 5  
Discordo Totalmente Concordo Totalmente

A música é algo essencial na minha vida

1 2 3 4 5  
Discordo Totalmente Concordo Totalmente

A música é algo que pode influenciar o meu humor/estado de espírito

1 2 3 4 5  
Discordo Totalmente Concordo Totalmente

A música faz sempre parte do meu dia-a-dia

1 2 3 4 5  
Discordo Totalmente Concordo Totalmente